

UNIVERSIDADE SANTO AMARO
Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências
Humanas

Michel Alves da Cruz

PRESENÇA FEMININA NA GESTÃO ESCOLAR:
O PIONEIRISMO DE *MISS* MARCIA BROWNE NA REDE PÚBLICA
DE ENSINO DE SÃO PAULO
(1890-1896)

São Paulo

2021

MICHEL ALVES DA CRUZ

**PRESENÇA FEMININA NA GESTÃO ESCOLAR:
O PIONEIRISMO DE *MISS* MARCIA BROWNE NA REDE PÚBLICA
DE ENSINO DE SÃO PAULO
(1890-1896)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação *Stricto Sensu* da
Universidade de Santo Amaro – UNISA,
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Ciências Humanas
Orientador: Prof. Dr. Paulo Fernando de
Souza Campos

São Paulo

2021

C964p Cruz, Michel Alves da

Presença feminina na gestão escolar: o pioneirismo de miss Marcia Browne na rede pública de ensino de São Paulo / Michel Alves da Cruz. – São Paulo, 2021.

124 f.: il.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Santo Amaro, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fernando Souza Campos.

Michel Alves da Cruz

**PRESENÇA FEMININA NA GESTÃO ESCOLAR:
O PIONEIRISMO DE MISS MARCIA BROWNE NA REDE PÚBLICA DE
ENSINO DE SÃO PAULO
(1890-1896)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade de Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientador(a): Prof. Dr. Paulo Fernando Souza Campos.

São Paulo, _____ de _____ 2021.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ana Lucia Lana Nemi – UNIFESP

Profa. Dra. Alzira Lobo de Arruda Campos – UNISA

Prof. Dr. Paulo Fernando de Souza Campos - UNISA (orientador)

Conceito Final: _____

Agradecimentos

Ao querido orientador professor Dr. Paulo Fernando de Souza Campos, por todas as palavras de incentivo, motivação e conhecimento compartilhado.

As Professoras Dra. Azira Lobo e a Dra. Ana Nemi, por prontamente aceitarem o convite para compor minha banca de defesa. Muito obrigado!

Aos Professores do Programa de Mestrado, com os quais pude adquirir muitos conhecimentos interdisciplinares e aplicá-los em minha pesquisa.

À minha família, por todo apoio e compreensão

RESUMO

A dissertação tem como objeto de estudo a influência feminina na gestão escolar baseada na constatação de que, em uma sociedade machista como a brasileira, as mulheres são maioria absoluta dos ocupantes dos cargos de gestão escolar. A pesquisa busca por meio de levantamentos documentais reconhecer processos históricos para esse predomínio feminino e contemporâneo do lugar ocupado pelas mulheres na direção escolar, bem como investigar o papel da mulher na sociedade educacional em relação às particularidades inerentes à gestão educacional. Para tanto, os problemas que nortearão a pesquisa foram assim constituídos: considerando o machismo estrutural da sociedade brasileira, quais percursos a mulher percorreu para conquistar seu lugar na direção escolar? Em que medida os cargos de diretor (a) escolar ocupados por mulheres são impactados pela dominação do masculino? Em que contexto histórico a mulher ocupa cargos de gestão no âmbito escolar na cidade de São Paulo? Neste sentido, os objetivos da presente proposta visam compreender as razões da predominância de mulheres na direção escolar, analisar a história e os contextos da educação no que se refere à direção no ensino público em São Paulo para, deste modo. O estudo da mulher gestora procura evidenciar as dinâmicas e os enfrentamentos de gênero, bem como as conquistas do feminino no âmbito em que insere. O estudo irá se valer dos documentos e registros históricos que tendo como pressuposto a trajetória da educadora Miss Marcia Browne. O material prospectado terá como subsídio o referencial teórico que possibilita o reconhecimento das relações de poder, ou seja, que permita analisar as relações de poder no âmbito social.

Palavras-chave: História das Mulheres. Miss Marcia Browne. Direção Escolar. São Paulo.

ABSTRACT

The dissertation has as its object of study the female influence in school management based on the observation that, in a sexist society such as the Brazilian one, women are the absolute majority of those occupying school management positions. The research seeks through documentary surveys to recognize historical processes for this female and contemporary predominance of the place occupied by women in school management, as well as to investigate the role of women in educational society in relation to the particularities inherent to educational management. To this end, the problems that will guide the research were constituted as follows: considering the structural machismo of Brazilian society, what paths did the woman take to conquer her place in the school direction? To what extent are the positions of school principal held by women impacted by male dominance? In what historical context does the woman occupy management positions at the school level in the city of São Paulo? In this sense, the objectives of the present proposal aim to understand the reasons for the predominance of women in school management, to analyze the history and contexts of education with regard to the direction in public education in São Paulo, in this way. The study of the female manager seeks to highlight the dynamics and confrontations of gender, as well as the achievements of women in the context in which they are inserted. The study will make use of the historical documents and records contained in the Archive of the State of São Paulo - ARQ-SP, based on the Biography of educator Miss Marcia Browne. The prospected material will have as a subsidy the theoretical framework that allows the recognition of power relations, that is, that allows the analysis of power relations in the social sphere.

Keywords: Women's History. Miss Marcia Browne. School Management. Sao Paulo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Edifício da Escola Normal da Praça - 1894.....	18
Figura 2 – Meninas em aula de costura na Escola Caetano de Campos.....	28
Figura 3 – Meninas formam fila na Escola Caetano de Campos.....	29
Figura 4 – Trecho da lei de 1827 sobre o currículo de meninos e meninas	36
Figura 5 – Horace Manley Lane (quinto da esquerda para a direita) e equipe de professores.....	41
Figura 6 – Exemplar do Jornal Brasil Mulher.....	65
Figura 7 – Berta Lutz em campanha pelo voto feminino na cidade de Natal em 1928	68
Figura 8 – Participantes do III Congresso Nacional Feminista em audiência com o presidente Vargas - 1936	69
Figura 9 – <i>Miss Marcia Browne</i>	92
Figura 10 – Correspondência de <i>Miss Marcia Browne</i> para Cesário Motta	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição entre os cargos de gestão na educação básica - 2019	24
Gráfico 2 – Distribuição dos cargos de diretoria na educação básica, por sexo - 2019	24
Gráfico 3 – Distribuição dos demais cargos de gestão na educação básica, por sexo - 2019.....	24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de diretores na educação básica por dependência administrativa, segundo o sexo – 2019	23
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 SOCIEDADE BRASILEIRA: MULHERES NA GESTÃO PÚBLICA ESCOLAR.....	17
1.1 Escola e Mulheres no Brasil: entre público e o privado	25
1.2 Histórias da Direção Pública Escolar em São Paulo	32
1.3 Reforma Caetano de Campos e Educação Paulista	38
2 DOMINAÇÃO MASCULINA OU EMANCIPAÇÃO FEMININA.....	49
2.1 Machismo como Estrutura Social: a hermenêutica da diferença.....	52
2.2 Mulher e Espaço Público no Brasil: gênero e interdisciplinaridade	57
2.3 -Movimentos de Libertação da Mulher Brasileira.....	63
3 MISS MARCIA BROWNE: MULHERES E REDE PÚBLICA DE ENSINO PAULISTA	73
3.1 A História da mulheres no magistério.....	74
3.2 Mulheres protestantes, Missão protestante no Mackenzie.....	83
3.3 Trajetória de <i>Miss Browne</i> na Educação Paulista	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXO I – LEI 27 DE 12 DE MARÇO DE 1890.....	115

INTRODUÇÃO

A divisão entre privado e público é formada no percurso histórico, datado e encontrado nas civilizações ocidentais do século XIX. Todavia, a construção da sociedade é realizada por homens e mulheres que mudam seus comportamentos e se tornam ativos com relação a seus atos e valores, estes procuram mostrar que ambos os sexos podem ocupar os mesmos espaços sociais e de trabalho, porém, tal processo gera tensões permanentes. Deste modo, as questões de gênero impactam na construção social e impõem determinantes que atingem a participação na vida pública ou privada de modo preponderante no caso das mulheres.

Neste sentido, importa compreender as mudanças no contexto histórico, político e social brasileiro ocorridas no século XX em relação ao universo feminino no ambiente escolar, podendo-se considerar o Código Eleitoral de 1932, responsável pelo direito ao voto feminino, como conquista essencial, resultado de lutas que ocupam o ambiente escolar de modo singular. Na atualidade, identifica-se a prevalência do sexo feminino no eleitorado brasileiro representando, segundo o Tribunal Superior Eleitoral, 52% dos eleitores (BRASIL, 2017).

As transformações, gradativamente ocorridas, possibilitaram a ruptura de estereótipos construídos, podendo-se considerar que apesar dos avanços ocorridos, resultantes das lutas e reivindicações feministas, os direitos não foram efetivamente conquistados, mas ainda assim não se pode desprezar as conquistas obtidas, tampouco, a trajetória das pioneiras. Conforme Fontenelle-Mourão (2006), tais conquistas foram efetivadas à custa das ações dos movimentos de mulheres feministas.

Para a autora, o movimento social possui três grandes marcos: o primeiro incitado pelas reivindicações por direitos a democracia, ou seja, o direito ao voto, ao divórcio, ao trabalho e a educação no final do século XIX; o segundo ocorre na década de 1960 com a liberação sexual, alavancada pelo aumento de

contraceptivos e o terceiro acontecimento começa a ser constituído no final da década de 1970 com a luta pela representação de sua diversidade racial, social, de gênero.

Desde a origem, este processo alterou o lugar das mulheres na sociedade e permitiu que assumissem postos e espaços no mundo social do trabalho que, anteriormente, eram destinados aos homens, em específico, aqueles voltados para a gestão pública.

Os estudos que tratam o tema permitem uma observação importante. À docência é construído um discurso eminentemente feminino, que envolva a profissão como apropriada para mulheres, pois a escola é representada como segundo lar. Nesse período, como observa a historiografia, a presença da mulher no magistério, nas chamadas escolas de improviso ou domésticas. No período delimitado algumas escolas existiam sem vínculo com o Estado e outras com professores exercendo a função como funcionários públicos, ou seja, mesmo que houvesse regulamentação, muitas eram as diretrizes, amplamente propostas pela Igreja, sua grande mantenedora.

Os espaços escolares instituídos com a República redimensionam a extensão progressista das escolas públicas, assumidas pelo Estado. Segundo Viana (2001) na cidade de São Paulo, o acesso efetivo das mulheres para formação de professoras nas Escolas Normais se deu entre 1875 e 1880, entretanto, a presença diária no magistério primário paulista teve os primeiros registros durante o século XIX, com avanços principalmente após 1960, quando as professoras passaram a pertencer ao quadro de funcionárias públicas.

Entre avanços e retrocessos, os movimentos feministas resultaram em grandes realizações e ganhos imensuráveis na luta pela emancipação das mulheres. Segundo Tosta (2011) apesar de a participação das mulheres no mercado de trabalho ter apresentado crescimento após a década de 1970 e com maior acesso das mesmas a cargos de destaque esses fatores não significaram a conquista de igualdade de gênero.

De acordo com Viana (2001), com a globalização e o avanço tecnológico, as mulheres se viram instigadas com a profissionalização e pela concorrência

por novas vagas no mercado de trabalho. Nos últimos anos a inserção do gênero feminino no mercado de trabalho resulta de inúmeras outras conquistas culturais, trabalhistas e civis, algumas ainda em curso.

A motivação para escolha do tema nasceu pela observação da atuação da mulher na direção de escolas estaduais e municipais de São Paulo, em regiões cujo potencial humano é formado por trabalhadores, jovens e adultos, impedidos de prosseguirem seus estudos.

Entretanto, na educação, a instituição formal aparece como uma instância de socialização em que os vários discursos influenciam a formação de alunos e professores mutuamente, em um processo de ensino e que torna relevante investigar o tema. Além disso, a proposta deste estudo justifica-se ao considerar o papel da mulher na sociedade educacional como conquista feminina, pois ocupada por mulheres, mesmo que a representação da docência esteja vinculada ao papel maternal que se atribui às mulheres como natural.

A luta por direitos iguais, liberdade de expressão e participação tem permeado a história da mulher na formação da sociedade. Essa participação, no entanto, se tornou um campo de estudo que busca não somente dimensionar as experiências das mulheres em vários períodos da história, mas destacar como sua existência impõe a hermenêutica da diferença (DIAS, 2019). O papel exercido pela mulher era de pouca representatividade comparando com os homens, suas tarefas, na maioria das vezes, eram destinadas aos afazeres domésticos ou assim representadas, mas as mulheres sempre lutaram por seus direitos. A visibilidade de suas ações e representações, muitas vezes reprimida pela sociedade machista, fundada no patriarcalismo, no domínio dos homens, inclusive, os “homens de ciência”, maculam suas trajetórias.

Ao ocupar cargos de liderança em diferentes mercados o gênero feminino muda em relação ao cenário corporativo, pois ter sucesso e visar postos de responsabilidade se torna objetivo imediato e socialmente legítimo. Esta representatividade nos postos de responsabilidade é identificada no âmbito educacional, pois considerando o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/2003, apurados por meio de questionários aplicados em 3.990 escolas,

existe uma forte expressão do gênero feminino na função de dirigente escolar, com 78% dos cargos ocupados por mulheres ¹.

Esta dimensão instiga a pesquisa em desenvolvimento sobre a trajetória histórica das mulheres na gestão educacional em São Paulo, a motivação para que exista tal supremacia, especificamente, os desafios enfrentados durante trajetórias em relação à dominação masculina. Na redução da escala de análise, pretende-se analisar como esse percurso atravessa a vida de *Miss Márcia Browne*, descrita como pioneira, figura de difícil trato, autoritária e pouco afeita a contrariedades mas que, segundo alguns registros de seus ex-alunos, destacou-se por sua personalidade combativa à frente das escolas-modelo protestantes-americanos, uma “guerreira”, “dedicada”, “valente”.

Assim, é possível supor que o atual predomínio de mulheres em cargos de gestão escolar possui diversas motivações e que as mesmas não indicam, a priori, serem restritas aos critérios de escolaridade e experiência e ainda que as mesmas tenham que comprovar tais critérios sob maiores níveis de exigência que os homens. Esta suposição soa óbvia a partir da constatação de que havendo menores exigências para o ingresso dos homens provavelmente estes seriam maioria nos cargos de gestão nas escolas.

Promover a formação, a educação e o desenvolvimento profissional da mulher é o princípio para o empoderamento de gênero. Entretanto embora houvesse uma não priorização do gênero no espaço pedagógico e considerando a sociedade brasileira, quais percursos as mulheres percorreram para que hoje assumam a maioria dos cargos de gestão escolar? Em que medida esse lugar na gestão pública é impactado pela dominação do masculino? Como a trajetória de *Miss Marcia Browne*, pioneira que ocupa cargos de gestão no âmbito escolar em São Paulo, permite retomar esse processos? Isto posto, a presente proposta de pesquisa investiga os discursos do poder na trajetória das mulheres.

¹ Deve-se compreender que tal diferença não se limita aos cargos de gestão pedagógica, mas ocorre também nos cargos de docência, onde existem 77,2% de professoras na Educação Básica. Entretanto, as particularidades se acentuam quando se considera que nos anos iniciais do ensino fundamental existe um número maior de gestores masculinos que nas demais etapas do ensino e que a exigência quanto à escolarização para a ocupação de cargos de gestão escolar é menor para os homens, bem como a exigência quanto à experiência, que é substancialmente maior quando se trata das mulheres (SOUZA, 2009).

Nesse ponto, cabe ressaltar, a orientação na qual se respalda o estudo indica ser necessário: i) verticalizar a apresentação da organização administrativa, da gestão escolar do estado de São Paulo, da estrutura administrativa vigente no contexto em que *Miss Marcia Browne* atuou, quem assumia a direção desta pasta no estado; ii) ampliar a análise em relação à produção historiográfica corrente no período, a qual trata São Paulo corrente pelo mito bandeirante, bem como a relação da cidade com os protestantes, Escola Mackenzie e *Training School*; iii) o lugar da mulher protestante na História das Mulheres e de *Miss Browne* na Missão americana Mackenzie para São Paulo, sua atuação nesse processo, sua trajetória como proposto por Lilia Schwarcz (2013).

Objetiva-se uma análise histórica da predominância de mulheres na gestão escolar no sentido de reconhecer as dinâmicas que permeiam a presença feminina neste campo da vida social, bem como as relações de poder que se estabelecem em uma sociedade dominada pelo masculino a partir da trajetória de um das mulheres que inauguram essa ocupação.

Especificamente, o estudo analisa a história da educação no que se refere à gestão no ensino público em São Paulo para, deste modo, explicar sobre o contexto histórico que permite os cargos de gestão escolar assumidos por mulheres, bem como perceber como estes foram impactados pela dominação do masculino no município de São Paulo. O texto a partir da trajetória *Miss Marcia Browne*, evocar a trajetória de uma das primeiras diretoras do ensino público em São Paulo no sentido de intuir sobre as dinâmicas em relação aos enfrentamentos de gênero, bem como as conquistas do feminino em perspectiva interdisciplinar.

A pesquisa explora como fonte documentos que constam em arquivos públicos como Arquivo Público de São Paulo e acervo Mario Covas, além de registros disponíveis na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A metodologia usada no tratamento das fontes se ampara nos aportes propostos pelos estudos que tratam as trajetórias, também conhecida como Biografia Histórica, porém, destaca-se, o estudo ora apresentado não pretende biografar, explorar a vida pessoal de *Miss Marcia Browne*, mas perceber como sua

atuação, como a trajetória de uma das primeiras mulheres permite remontar o que se considera como Gestão Pública.

Maria Isaura de Queiroz (1987) indica esse recurso implica construir textos sobre a história de um indivíduo referentes a sua história de vida. Com o esforço de pesquisa e a utilização de documentos referidos na proposta deste estudo, em busca de compreender a trajetória da mulher nos cargos de direção escolar no setor público, especificamente na cidade de São Paulo, a presente pesquisa se ocupa deste método para responder aos problemas propostos.

O estudo das trajetórias na pesquisa em Ciências Humanas propõe lidar com uma análise de uma forma ampla para o objeto de pesquisa, no caso, busca refletir sobre o mesmo ao abordar a importância da trajetória de *Miss Marcia Browne*, educadora americana que atuou entre 1890 à 1896 a escola modelo da Luz ou Escola Prudente de Moraes, sendo uma das primeiras mulheres a dirigir uma escola pública em São Paulo.

De acordo com Schwarcz (2013) a análise da trajetória de um indivíduo considera fatores que extrapolam a sua biografia, uma vez que se preocupa em situar o agente no cenário da sociedade da época, em seu grupo, nos diferentes campos sociais.

Bourdieu (1988) sugere que sejam traçadas as relações de “influência e de subordinação” inseridas em uma estrutura de poder, demarcando autonomias intelectuais relativas. Adicionalmente, quando se analisa as relações sociais nas quais se inserem os diferentes sujeitos, pode-se identificar a necessidade de ressaltar os jogos de conflito pelo poder, dentre os agentes envolvidos.

Portanto, de acordo com Bourdieu, o conceito de “trajetória” denotaria a objetivação das relações entre os agentes, considerando também suas forças em campo e buscando a descrição das posições ocupadas de maneira simultânea nesses campos de atuação, representando a trajetória, dessa forma, a atuação e a relevância no espaço social.

A forma de mensurar o objeto de estudo implica considerar as bases teóricas que, no caso, permitirão analisar como os discursos são importantes

para a compreensão dos fenômenos que ocorrem em uma dada sociedade, como as relações sociais são estruturadas conforme o tempo estudado. Foucault (1979) ressalta que existe um controle mediante os discursos, que este controle funciona como agente transformador da vida humana, tem como seu aperfeiçoamento a coincidência temporal com o ampliar os conhecimentos sobre a constituição mesma das sociedades, das relações que se nela se estabelecem.

Mediante as propostas de Michel Foucault (1979), a vida deixa de ser o corpo individual gregário e social para ser visto dentro de um prisma de historicidade humana, mediadas pelas técnicas do saber e poder. O corpo foi convertido em campo de intervenção das técnicas políticas, deste modo, cabe analisar, na perspectiva apontada, como esse jogo de poder ocorre, através de quais práticas discursivas são detectáveis, quais relações de poder interferem nas relações de gênero. No caso desta pesquisa, permite analisar como a mulher, em sua trajetória de lutas e conquistas no espaço educacional, evoca a experiência de pioneiras nos cargos de gestão escolar em São Paulo.

A dissertação busca investigar os discursos de poder na trajetória de uma mulher. Assim, no primeiro capítulo serão tratados os aspectos relacionados à presença da mulher na gestão pública escolar na sociedade brasileira, com foco na atuação da mulher na educação.

No capítulo dois a abordagem será a predominância do masculino e o processo de emancipação feminina, com ênfase na estrutura social baseada no machismo, bem como nas conquistas da mulher no espaço público nos movimentos de libertação da mulher brasileira.

No capítulo três, não entregue, em construção, pretende-se explorar a trajetória de *Miss Marcia* na educação paulista no final do século XIX exercendo duas funções: educadora e diretora escolar.

1 SOCIEDADE BRASILEIRA: MULHERES NA GESTÃO PÚBLICA ESCOLAR

A educação das meninas, apenas a partir do século XIX, foi confiada a colégios particulares e, no Brasil, tratada com descaso por famílias menos abastadas, pela sociedade do trabalho e pelo poder público no contexto, ou seja, como algo que não pertencia ao universo feminino ou do qual as mulheres deveriam isentar-se. Segundo Jane Soares (2018), nas casas mais abastadas as jovens recebiam de professores particulares algumas noções elementares, mas dedicavam-se, sobretudo, às prendas domésticas e à aprendizagem de boas maneiras e etiqueta social em subserviência ao masculino, ainda que houvesse resistência.

Mesmo moças privilegiadas tinham reduzido acesso à leitura, pois pouco ou nada sabiam de História ou Geografia, possuíam vagas noções de Literatura e Matemática, dedicavam-se mais à aprendizagem de uma língua, de preferência o francês, vivendo nos limitados horizontes domésticos, aguardando o casamento, que deveria ser sua suprema aspiração e para o qual eram preparadas por toda a vida. Na época da implantação do regime republicano, a partir de 1889, do total das mulheres brasileiras, quase dois terços eram analfabetas, embora o mesmo acontecesse com a população em geral (SOARES, 2018).

Figura 1 – Edifício da Escola Normal da Praça - 1894



Fonte: Rocco (1946)

Ao mesmo tempo, nesse cenário, principiaram-se os debates sobre a educação e em 1880, com a inauguração da terceira Escola Normal da província de São Paulo, introduziram-se as aulas mistas. A historiografia indica que ganharam força os movimentos pelo aprimoramento da educação das mulheres, na esteira da criação encontra-se, no eixo Rio de Janeiro-São Paulo, bem como em Porto Alegre, a influência das escolas norte-americanas protestantes e das ideias republicanas e positivistas que passaram a impregnar de forma renovadora as mentes ilustradas do país.

O liberalismo e seus exigidos referentes à individualidade e igualdade entre as pessoas, que não poderiam deixar de incluir o sexo feminino, passa a compor o quadro social que principiava a modificar-se. Num período em que o acesso das mulheres ao ensino ainda continuava extremamente precário, algumas vozes masculinas provenientes de setores intelectualizados principiaram a levantar-se em defesa de sua instrução, nesse sentido, considerada essencial para a formação da boa esposa e da boa mãe. Nesse processo, a educação paulista é ampliada com uma das escolas públicas mais antigas em São Paulo, qual seja, a Escola Caetano de Campos.

É importante ressaltar que as mulheres não esperavam passivamente o que lhes era oferecido, resistindo como podiam a essa situação de falta de privilégios. Por exemplo, em períodos de guerra, as mulheres recebiam instruções e formação da Cruz Vermelha como Samaritanas, Socorristas, Voluntárias, Auxiliares, Enfermeiras.

Segundo Hilsdorf (1986), Horace Lane, influenciador da educação pública em São Paulo como extensão da escola americana, tem um papel relevante na implantação de reformas educacionais no ensino público paulista. Em missiva de 20 de março em 1890, enviada a Rangel Pestana, que mais tarde foi publicada no jornal O Estado de São Paulo em 14 de janeiro de 1916, Caetano de Campos menciona o auxílio que recebeu de Horace Lane a fim de encontrar pessoal qualificado para dar início aos trabalhos da Escola Modelo.

Depois de uma luta que talvez lhe possa contar um dia, descobri por intermédio de Dr. Lane, da Escola Americana – a quem ficarei eternamente grato, pelo muito que se tem interessado pelo êxito da nossa reforma – uma mulher que mora aí no Rio, adoentada, desconhecida, e que esteve quatro anos estudando nos Estados Unidos. É uma professora, diz o Lane, como não há segunda no Brasil e como não há melhor na América do Norte. Estudou lá, sabe todos os segredos do método, escreve compêndios, sabe grego, latim, em suma é a avis-rara que eu buscava. Escrevi-lhe. Mostrou-se boa alma, com grande família a sustentar e não podendo vir para cá senão com 500\$000 mensais. No mais, muito entusiasmada pela reforma. Consegui do Prudente o contrato. Aqui começa o Prudente a brilhar. Confesso que estou cativo dele. Como vê, não é sem razão. A mulher do Rio (D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade) vem, pois, reger a aula de meninas da escola-modelo. [...] Faltava-me, porém, um homem para os meninos, e isto é que é absolutamente impossível. Na luta e peripécias inacreditáveis para mim. Achei, por fim, não um homem, mas uma mulher-homem. Eis sua fé de ofício: Miss Browne, 45 anos, solteira, sem parentes nem aderentes, sem medo dos homens, falando ainda mal o português, ex-diretora de uma Escola Normal de senhoras em Saint Louis (Massachusetts) [...] e, finalmente trabalhando como dois homens, diz ela, quando o ensino o necessita. Tinha vindo para São Paulo, tratada pela Escola Americana, que me cede cinco dias por semana, para ajudar-me a realizar a reforma, que ficaria impossível sem ela (CAETANO DE CAMPOS apud REIS FILHO, 1995, p. 57).

Nessa perspectiva pode ser notada a importância de duas professoras que colaboraram na reforma da instrução pública paulista: Miss Browne e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade.

Com a necessidade de reformas educacionais o diretor do *Mackenzie College* no Brasil convida duas mulheres, Maria Guilhermina de Andrade e *Miss Marcia Browne*, para o desenvolvimento da nova perspectiva educacional que se instaurava. Essa transição, referente a passagem do Império para a República, permitiu que a educação em São Paulo impusesse a reforma. Rodrigues (1930) refere-se ao entusiasmo de Caetano de Campo em carta à Rangel Pestana.

De acordo com os autores que tratam o tema nessa missiva ao então diretor da província de São Paulo o entusiasta americano indica que descobriu em Horace Lance da escola Americana, em qual ficarei grato pelo êxito da reforma, duas mulheres uma mulher que mora no Rio, adoentada, desconhecida e que estudou quatro anos nos Estados Unidos. É uma professora, e me faltava um homem para os meninos, mas era impossível, achei por fim, não um homem, mas uma mulher-homem. Com sua fé de ofício, Marcia Browne, 45 anos de idade, sem medo de homens, falando mal o português, ex-diretora de uma escola normal Americana. Uma das percussoras do método intuitivo Marcia Browne em São Paulo, através do seu comportamento e sua formação a mesma percorre a trajetória também no cargo de diretor escolar em escola modelo da Luz ou Prudente de Moraes, anexadas a escola Caetano de Campos (RODRIGUES, 1930).

Deste modo, *Miss Browne* pode ser considerada uma das primeiras mulheres a dirigir uma escola pública em São Paulo. Descrita como uma figura de difícil trato, autoritária e pouco afeita a contrariedades, segundo alguns registros de seus ex-alunos, *Miss Browne*, destacou-se por sua personalidade combativa a frente das escolas-modelo agindo como uma guerreira dedicada e valente, uma excelente educadora expoente do método intuitivo, preocupada com o destino profissional de seus alunos. Uma gestora experiente, ex diretora em Maldem, Estados Unidos. Preocupada com uma boa infraestrutura na escola. Nota se que a citação de Rodrigues expressa os padrões machista da época através do modo que se refere se a *Miss Marcia*, utilizando o termo “mulher- homem”.

A construção da sociedade é realizada por homens e mulheres que mudaram seus comportamentos e se tornaram conscientes de seus atos e valores, procurando mostrar que ambos os sexos podem ocupar o mesmo espaço. Deste modo, as questões de gênero impactam na construção social e

impõem determinantes que atingem a participação na vida pública ou privada e de modo preponderante no caso das mulheres.

Neste sentido, importa compreender as mudanças significativas no contexto político e social brasileiro, ocorridas no século XX em relação ao universo feminino, podendo-se considerar que o Código Eleitoral de 1932, responsável pelo direito ao voto feminino, se consolida como uma conquista essencial no campo. Na atualidade, identifica-se a prevalência do sexo feminino no eleitorado brasileiro representando, segundo o Tribunal Superior Eleitoral, 52% dos eleitores (BRASIL, 2017).

As transformações, gradativamente ocorridas, possibilitaram a ruptura de estereótipos construídos, podendo-se considerar que apesar dos avanços ocorridos, resultantes das lutas e reivindicações dos movimentos sociais, os direitos foram efetivamente conquistados, todavia, ainda assim, não se podem desprezar conquistas a serem obtidas.

Conforme Fontenelle-Mourão (2006), tais conquistas foram efetivadas à custa das ações dos movimentos feministas. Os grandes marcos do movimento feminista, já mencionados, alteraram o lugar das mulheres na sociedade e permitiu que assumissem postos de trabalho que anteriormente eram destinados aos homens, em específico, os voltados para a gestão pública. Os estudos que tratam o tema indicam que:

A participação das mulheres brasileiras no mundo público é um dos aspectos das mudanças na sociedade brasileira, na segunda metade do século XX. [...]. No entanto, em geral, é dado pouco destaque à profunda alteração que significou a entrada maciça das mulheres no mundo público (GOLDINHO, 2004, p. 149).

Entre avanços e retrocessos no século XX, os movimentos feministas resultaram em grandes realizações e ganhos mensuráveis durante a busca pela emancipação da mulher. Segundo Tosta (2011) apesar de a participação da mulher no mercado de trabalho ter apresentado crescimento após a década de 1970 e com maior acesso das mesmas a cargos de destaque, esse fator não significou a conquista de igualdade de gênero. De acordo com Viana (2001) com a globalização e o avanço tecnológico, as mulheres se viram instigadas a

melhorar a profissionalização e concorrer por vagas no mercado de trabalho. Nos últimos anos a inserção do gênero feminino no mercado de trabalho é de fato o efeito de inúmeras outras conquistas das mulheres na sociedade, não apenas nas questões culturais, trabalhistas e civis, como também, pois como destaca Rodrigues:

[...] de sua emancipação em relação ao domínio masculino dentro da família, do casamento e da sociedade como um todo. Entretanto, não se pode afirmar que este processo foi esgotado, tendo em vista que as desigualdades entre homens e mulheres têm se reproduzido e aprofundado, a despeito da luta dessas cidadãs por seu espaço na sociedade (RODRIGUES, 1930, p. 2).

A luta por direitos iguais, liberdade de expressão e participação tem permeado a história das mulheres na formação da sociedade. Essa participação, no entanto, é um estudo apreciado com vários trabalhos realizados, em busca de dimensionar a mulher em vários períodos da história.

O papel exercido pela mulher era de pouca representatividade comparando com os homens, suas tarefas na maioria das vezes eram destinadas aos afazeres domésticos, mas a mulher sempre lutou por seus direitos, mas a visibilidade de representações desses direitos é reprimida pela sociedade machista.

A mulher, com o passar do tempo, começou a ocupar cargos de liderança em diferentes mercados. Além disso, a visão do gênero feminino mudou em relação ao cenário corporativo, ter sucesso e visar os postos de responsabilidade se tornou um objetivo imediato e socialmente legítimo.

Esta representatividade no contexto dos postos de responsabilidade é identificada no âmbito educacional considerando que, conforme dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/2003, apurados por meio de questionários aplicados em 3.990 escolas, existe uma forte expressão de gênero na função de dirigente escolar, com 78% dos cargos ocupados por mulheres (SOUZA, 2009). Esta dimensão conduz a questionamentos diversos como

perceber na trajetória histórica das mulheres a motivação para que exista tal supremacia, especificamente nesse contexto de dominação masculina.

Deve-se compreender que tal diferença não se limita aos cargos de gestão pedagógica, mas ocorre também nos cargos de docência, onde existem 77,2% de professoras na Educação Básica. Entretanto, as particularidades se acentuam quando se considera que nos anos iniciais do ensino fundamental existe um número maior de gestores masculinos que nas demais etapas do ensino e que a exigência quanto à escolarização para a ocupação de cargos de gestão escolar é menor para os homens, bem como a exigência quanto à experiência, que é substancialmente maior quando se trata das mulheres (SOUZA, 2009).

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2019) a educação básica brasileira é predominantemente gerida por mulheres. Os dados levantados no censo demonstram que nas 180,6 mil unidades escolares do país, mais de 80% dos gestores são do sexo feminino. Pela primeira vez o Censo trouxe dados sobre a gestão nas escolas brasileiras.

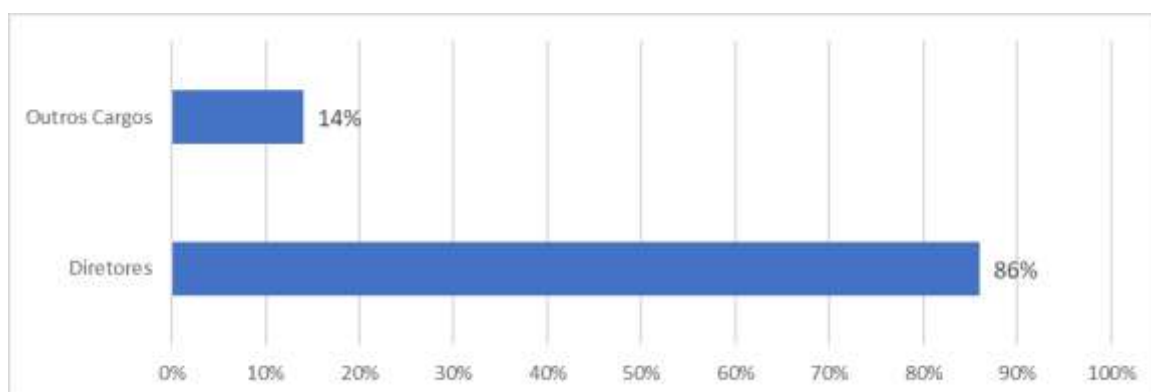
Quadro 1 - Número de diretores na educação básica por dependência administrativa, segundo o sexo – 2019

SEXO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Total	161.426	123.048	692	29.184	93.172	38.378
Masculino	31.037	25.320	531	9.228	15.561	5.717
Feminino	130.389	97.728	161	19.956	77.611	32.661

Fonte: INEP (2019)

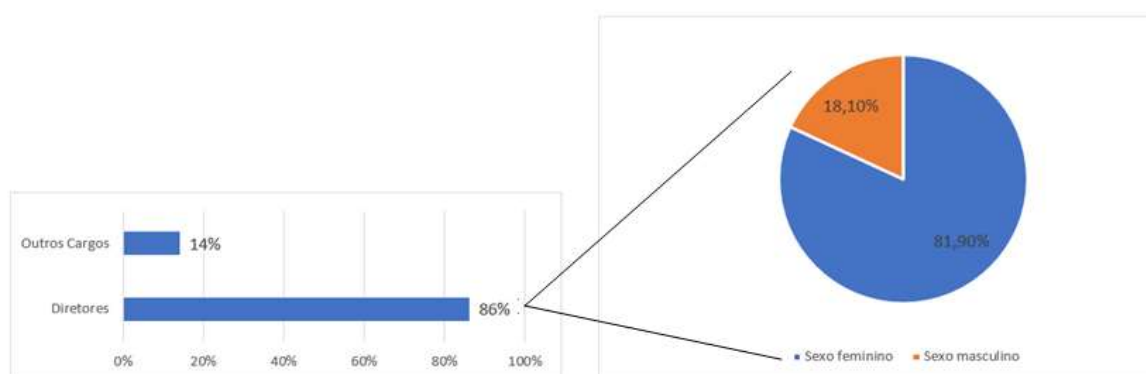
Os dados do Censo mostram que, dos 187,7 mil gestores declarados na pesquisa, 86% são diretores e 14% estão em outros cargos. Entre os mais de 143 mil diretores, 81,9% são do sexo feminino. O percentual é aproximado também para o grupo de gestores que ocupam outros cargos: 81,5% são mulheres. Os gráficos a seguir apresentam esses dados.

Gráfico 1 – Distribuição entre os cargos de gestão na educação básica - 2019



Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (2019)

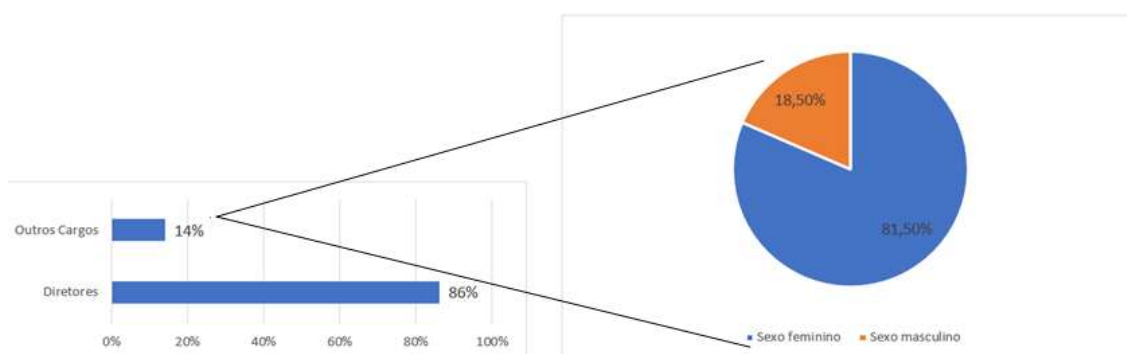
Gráfico 2 – Distribuição dos cargos de diretoria na educação básica, por sexo - 2019



Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (2019)

Nota- se que no gráfico acima resulta a maioria das mulheres nos cargos de direção escolar, sendo 81,90% pelo sexo feminino e 18,10% pelo masculino,

Gráfico 3 – Distribuição dos demais cargos de gestão na educação básica, por sexo - 2019



Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (2019)

Assim, é possível supor que o predomínio das mulheres nos cargos de gestão escolar possui diversas motivações, mas que as mesmas não indicam, a priori, ser restritas aos critérios de escolaridade e experiência, ainda que as mesmas tenham que comprovar tais critérios sob maiores níveis de exigência que os homens. Esta suposição soa óbvia a partir da constatação de que, havendo menores exigências para o ingresso dos homens, provavelmente estes seriam maioria nos cargos de gestão nas escolas.

1.1 Escola e Mulheres no Brasil: entre público e privado

A educação foi negligenciada no Brasil. Somente em 1808, com a vinda da Família Real, é que foram estabelecidas as primeiras instituições de ensino superior, as escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro. Em 1912, surgiria a primeira universidade brasileira, no Estado do Paraná, que durou somente três anos. Apenas em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. Quanto ao ensino básico, o cenário não era muito diferente.

Segundo Márcia Pinna Raspanti no artigo “Respeito ao professor é coisa do passado?”, em 1827 foi lançada a lei que determinava o estabelecimento das “escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e povoados de todo o Império”. Em outro artigo “Ser professor no Brasil: as mulheres e o magistério”, Raspanti declara que a legislação ficou bem distante da realidade, sendo fundadas algumas poucas instituições. Se a educação era precária para os meninos, em relação às meninas o descaso era maior. Elas aprendiam as primeiras letras, as que conseguiam frequentar a escola, noções de matemática e “prendas domésticas”.

As primeiras escolas normais para formação de docentes foram criadas em meados do século XIX para tentar minimizar os problemas relativos à educação no Brasil. Melhorar a formação dos futuros mestres era uma

necessidade. Ambos os sexos podiam frequentar estas instituições, mas moças e rapazes deveriam estudar em classes ou mesmo escolas separadas. A atividade docente havia sido iniciada por homens, ainda nos tempos coloniais, principalmente pelos jesuítas (RAYMUNDO, 1998). No entanto, as mulheres eram também necessárias e as classes de meninas deveriam ser regidas por 'senhoras honestas'. Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar.

De acordo com Louro (1994) existe uma diferenciação do ensino ministrado para meninos e dos ministrados para meninas. Para ambos os sexos, os primeiros ensinamentos consistiam em aprender a ler, escrever e contar, saber as quatro operações e as noções da doutrina cristã, mas a partir daí apareciam as distinções, para os meninos era ensinado noções de geometria, para as meninas noções de bordado e costura. Nesse período, início do século XX, um discurso ganhava a hegemonia e parecia, segundo a autora, aplicar-se a muitos grupos sociais:

[...] as mulheres deviam ser mais educadas do que instruídas, ou seja, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, a constituição do caráter, considerando suficientes, provavelmente, doses pequenas de instrução. Pois a mulher precisa ser, segundo a mentalidade da época, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, pois era ela a responsável pela educação das gerações futuras. O abandono da educação desde o início do império, vinculava-se a falta de preparação de professores e professoras, para resolver o problema são criadas em meados do século XIX as Escolas Normais para formação de docentes (LOURO, 1994, p. 445).

Com o passar do tempo essas escolas formaram mais mulheres do que homens. Os argumentos de Louro (1994) são relacionados ao processo de urbanização e industrialização através do qual ampliavam as oportunidades de trabalho para os homens. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos como natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. A atração das jovens para o magistério por necessidade financeira ou por ambicionarem ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais, sendo

cercadas por restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade.

A autora afirma “para muitos, a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, o catolicismo, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo” (LOURO, 1994, p. 463).

Guaracira Lopes Louro (1994) fornece uma visão da mulher se inserindo na sala de aula, mostrando a existência de uma mudança dentro daquela sociedade. A sociedade está mudando e a mulher também, nos permitindo com sua análise repensar a sociedade da Primeira República, o impacto que tal mudança que começou mais precisamente no século XIX, causou na sociedade do início do século XX.

Mesmo enfrentando resistência e sendo alvo de preconceitos, as mulheres acabaram por dominar o magistério, tornando-se maioria nas escolas normais e ocupando cargos de diretoria. As educadoras que se destacavam representavam um perigo à sociedade tradicional, pois, poderiam ser vistas como modelos pelas alunas, subvertendo, assim, a imagem ideal da mulher casada e mãe de família. “Regulamentos escolares mais antigos buscavam, de forma talvez mais evidente, controlar as relações entre estudantes e professoras / professores e dirigentes” (LOURO, 1994, p. 472).

A título de exemplificação, a autora menciona o regulamento do Instituto de Educação de Porto Alegre, de 1929, que proibia que professores ou professoras “tratassem em aula de assunto alheio ao trabalho da disciplina”, bem como que “conversassem com alunos nos intervalos das aulas”. Penas disciplinares eram aplicadas a quem demonstrasse “falta de decoro devido entre os sexos”. As penalidades – que podiam chegar até a expulsão do aluno ou aluna — também eram previstas para os professores e professoras, quando esses infringissem o regulamento ou se tornassem “prejudiciais ao ensino” (LOURO, 1994, p. 478).

Figura 2 – Meninas em aula de costura na Escola Caetano de Campos



Fonte: CRE Mário Covas

Até o começo da fase de processos de mudanças, cuja finalidade era a produção de uma identidade moderna à sociedade brasileira, ocorrida no início da República, século XIX, o papel social da mulher se mantinha idêntico ao dos tempos coloniais. A sua principal atuação era como progenitora e seu dever era focado nos afazeres domésticos. Dentre eles, a costura, o bordado, a pintura e a leitura, conjunto de atividades típicas das mulheres, que constituíam a chamada “educação ornamental”.

Figura 3 – Meninas formam fila na Escola Caetano de Campos



Fonte: CRE Mário Covas

Essas atividades não eram dedicações muito recorrentes às mulheres das famílias aristocráticas, que tinham à disposição um extenso tempo livre, devido ao grande número de escravos que se ocupavam de todas as atividades domésticas, inclusive da costura e do bordado (QUINTANEIRO, 1995a).

Relatos de viajantes estrangeiros, principalmente ingleses e norte-americanos, no decorrer do século XIX, caracterizam a mulher branca, sobretudo a da alta sociedade, como donas de casa muito pouco virtuosas, ainda mais quando comparadas com as inglesas e norte-americanas. Afirmavam eles, que a organização e os cuidados domiciliares não eram virtudes das mulheres brasileiras (QUINTANEIRO, 1995b).

A autora relata que o cuidado e a devoção da dona-de-casa ao lar começaram a serem percebidos como talentos domésticos, tornando-se motivo de orgulho em algumas senhoras, somente após a abolição da escravatura. A partir desse ponto, o status de dona-de-casa, ou ainda, a imagem de dona-de-

casa zelosa e dedicada, presente nas primeiras décadas do século XX, é um valor moderno, que, por sua vez problematiza a nossa visão sobre a chamada “mulher moderna” ou “nova mulher”. Devido a esse fato, passa a ser mais um indício de uma modernidade brasileira que, em grande parte, foi sendo construída por valores antigos remodelados ou revestidos por uma visão moderna.

Nas primeiras décadas do século XX, esse valor moderno associado à imagem da mulher é divulgado sistematicamente em novas revistas, como *Vida Doméstica* e *Revista Feminina*, que se voltavam exclusivamente para o público leitor feminino. Nelas, que também divulgavam assuntos de frivolidades, assuntos mundanos que se tornavam essenciais como os cuidados com a beleza e a moda, estavam outros que eram questões sociais, como a violência contra a mulher e o voto feminino. Os artigos e as colunas nos quais o assunto principal eram as atividades domésticas são recorrências em comum, que reforçavam simbolicamente e moralmente a imagem da dona-de-casa dedicada (QUINTANEIRO, 1995b, p. 85).

Conforme descrevem Maluf e Mott (1998), essas revistas eram verdadeiros manuais ou “receituários” para as mulheres se tornarem boas mães, boas esposas, enfim, boas donas-de-casa. Mesmo a *Revista Feminina* produzida em São Paulo pela Empresa Feminina Brasileira, e fundada por Virgilina de Souza Salles, que tinha um cunho mais crítico do que a *Vida Doméstica*, e dedicava sempre artigos à questão do direito ao voto feminino e aos crimes contra as mulheres, também trazia ilustrada em suas páginas uma mulher cuja moral era baseada no cuidado e no amor ao lar e aos filhos. A maioria de suas capas nos apresenta a imagem da mulher-mãe, que não ostenta a beleza aparente, a beleza mundana marcada pela sofisticação e pelo luxo, ela ostenta um valor espiritual, o amor materno.

Uma teoria de que o instinto materno não é algo natural e inato à mulher, como o senso comum impõe em sociedade foi elaborada pela filósofa francesa Elisabeth Badinter no livro “O Mito do Amor Materno”, no qual ela trata do papel da mulher na criação dos filhos e de convenções criadas em sociedade. Essa afirmação se baseia na observação feita pela autora de pais cuidando dos filhos

e da observação de “expressão de tédio nas mães, quando, por exemplo, tem que estar só com a criança, brincando na praia, por exemplo. Na “vida real” as mães vivem com filhos momentos maravilhosos, mas também momentos insuportáveis” (BADINTER, 1985).

Essa forte associação ente entre a mulher e o lar nos leva para a temática da sociabilidade moderna. A nova época estabeleceu novos padrões de sociabilidade, principalmente às mulheres. As mulheres do passado colonial viviam reclusas em suas casas, fato que, para o olhar de viajantes estrangeiros do século XIX, as tornavam pouco capazes de sustentar uma conversação, mas, que, perante o olhar brasileiro da época, estava perfeitamente correto.

Dessa forma as mulheres se tornavam respeitáveis. Os costumes do confinamento e da rara aparição pública eram muito comuns aos grupos sociais medianos. As mulheres desse nível social também eram mantidas distantes do contato com viajantes estrangeiros do sexo masculino, mesmo em regiões “urbanas”. Por conta de tais costumes, ao olhar estrangeiro, os homens e as mulheres brasileiros eram meio-civilizados.

A flexibilização dos costumes ocorreu ainda no fim do século XIX e foi chamada por “europeização” pelos visitantes estrangeiros, termo que, posteriormente, foi incorporado ao vocabulário daqueles nacionais que criticavam certas mudanças. Rosemberg (2012, p. 338) alega que na história da educação, “as mulheres vêm se educando e educando outras mulheres e homens a despeito das máximas sexistas que permaneceram ou foram sendo criadas, divulgadas, promulgadas ao longo da história”. Dessa forma a habilidade em determinadas áreas do conhecimento que envolve a linguagem oral e expressão corporal ainda é, muitas vezes, associada com o feminino.

A autora também destaca que o acesso das mulheres à educação escolar não tem garantido de fato uma igualdade de oportunidade a toda e qualquer mulher, isto é, meninos e meninas, rapazes e moças não vivenciam o mesmo currículo escolar, pois a antiga segregação sexual escolar deixou suas marcas. Ela ainda relata que se tem observado e denunciado desde os anos 1970 uma segregação sexual informal: quando a escola permite, isto é, abre perspectivas

de diferenciação, meninos e rapazes tendem a seguir as Ciências exatas, enquanto meninas e moças se voltam para Ciências Humanas, Letras e Literatura, Magistério.

Ainda que a participação feminina no ensino superior esteja estendendo-se em diversas áreas antes frequentadas por maioria masculina, permanece a necessidade de que as mulheres ultrapassem preconceitos próprios e normas que ditam os lugares que homens e mulheres devem ocupar na sociedade. Para atingir esse objetivo é necessário dar igual visibilidade, poder e participação equivalente de homens e mulheres em todas as esferas da vida privada e/ou pública, ou seja, é necessário que haja uma igualdade de gênero.

1.2 Histórias da Direção Pública Escolar em São Paulo

Não se pode estudar a história interna da escola brasileira sem abordar o fato de que certo tipo de poder foi exercido pelas instituições, projetos, decretos e pelos desejos de controle social da cultura. É esse poder, por intermédio de sucessivas mudanças que assegura as funções da ordem pública, questiona as práticas educativas e as conquistas políticas. Não se pode contemplar a atuação dos aparelhos escolares, sejam os colégios jesuítas, os grupos escolares ou as escolas públicas atuais, sem estudar as formas de dominação cultural praticadas pelos centros de decisão que foram os responsáveis pela sua organização. Adicionalmente, foram essas formas de domínio que abertamente determinaram, propagaram e difundiram áreas de exclusão pelo sistema de ensino (HILSDORF, 2005).

Hilsdorf (2005) analisa a história da educação brasileira sob três protocolos de leitura. A relação escola–sociedade não é definida politicamente nas repartições públicas de governo, mas na tarefa de apropriação, no cotidiano das práticas escolares, "das conflituosas forças socioculturais nas quais está inserida" (HILSDORF, 2005, p. 8). Uma das principais preocupações dos

colonizadores do Brasil foi o de se tornar reconhecidos em meio adverso (NISKIER, 2001).

Dessa forma foi com as missões e os colégios jesuítas, com as reformas pombalinas e com a obra joanina, mas também depois da Independência, com a construção da ordem social feita sob o período imperial e com a oferta antecipatória organizada pelo projeto educacional republicano: esforço reiterado de fazer das realizações no campo escolar uma conquista social. A escola foi primeiramente encarregada de uma configuração; foi o instrumento para o uso social de uma ordem de representações determinada (ZOTTI, 2004).

A escola brasileira esteve associada às iniciativas de transformação dos de modelos culturais, figurando integrada a uma estratégia de regularização, de normalização, de assistência, de habilitação e de vigilância das crianças. A escola foi reiteradas vezes organizada como um dispositivo de controle do corpo político da sociedade, ainda que mais próxima de um campo intermitente de disputas. Evasão, políticas de reforma, exclusão, reprovação, processos de proletarianização profissional, privatização da educação comparecem na narrativa que conta a história dessa ambiguidade do funcionamento do sistema escolar no Brasil (XAVIER, 1994).

De acordo com Ribeiro (2000), não se deve valorizar o papel do Estado e suas célebres manobras na história das relações escola–sociedade. Talvez suas formas insolentes e demasiado visíveis tenham obliterado da historiografia todo um funcionamento interno da escola. É antes a omissão da União, entre 1827 e 1946, no planejamento das diretrizes da instrução primária, o sinal que aquilo que sempre se suspeitou de violência e de arbitrário no sistema público de ensino brasileiro incide de forma muito generalizada, muito mais intrínseca e ininterrupta, muito mais difusa em toda a trama educacional constituída na sociedade brasileira. Inversamente, a escola foi essencial como peça de educação, moralização, disciplina e controle: justificou as mais diversas pretensões de intervir permanentemente na sociedade. Foi a saída política mais eficiente para produzir áreas de exclusão, para reservar direitos.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo, graduação dos programas e estabelecimento de horários, a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (SOUZA, 2004, p. 114).

Ainda de acordo com Hilsdorf (2005), desde a visão quinhentista de mundo dos jesuítas até o nacional-desenvolvimentismo da Era Juscelino Kubitschek (1956-1961), a divisão dos trabalhos educativos entre as populações dominadas social, econômica ou politicamente e os setores dominantes funcionou como um ponto de rearticulação dos padrões culturais e pedagógicos das instituições escolares.

Diferentes dimensões se mobilizaram para o atendimento das diferentes necessidades ou possibilidades de educação que até então eram entendidas como indispensáveis no interior da sociedade brasileira: colégios, aulas régias, ensino secundário e superior, por um lado; e os recolhimentos, as aulas avulsas, o ensino primário, a escolarização técnico-profissional e as escolas de ensino noturno, por outro lado, delimitaram condições específicas de ensino-aprendizagem de acordo com o horizonte social de origem da criança, dos jovens ou dos adultos.

É importante ressaltar que essa dicotomia, criticada a tanto tempo, manteve-se por mais de um século sob um princípio comum: desde a organização dos primeiros grupos escolares, a partir da década de 1870, até a organização do ciclo básico no ensino paulista ou a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP)², no Rio de Janeiro, e dos Centros

² Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), popularmente apelidados de Brizolões, foram um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro, implantados inicialmente no estado do Rio de Janeiro ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983 –

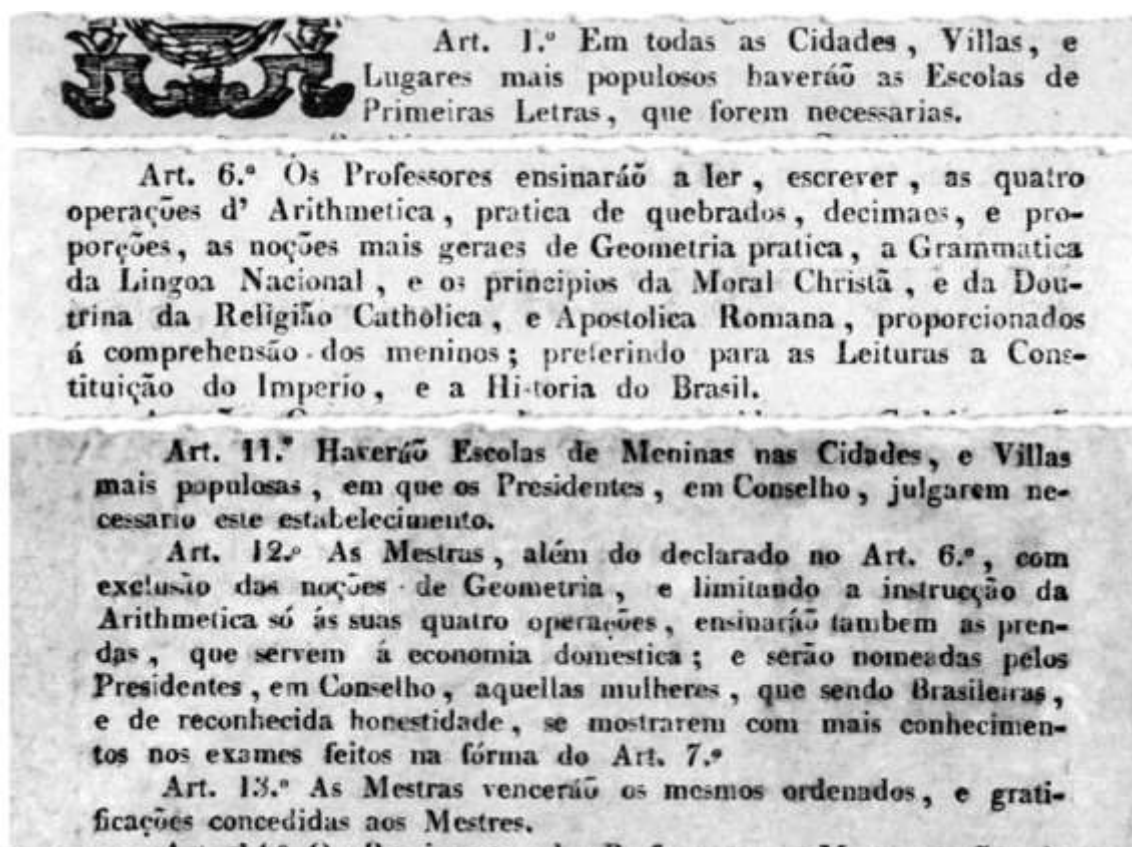
Educacionais Unificados (CEU)³, atualmente na cidade de São Paulo, são diversos os exemplos de serviços organizados na tentativa de controlar a influência das carências materiais dos alunos.

Essa paralisação das instituições escolares e a persistência das políticas públicas seria mal compreendida se a educação escolar não tivesse sido associada à ideia de opinião pública, sendo componente fundamental para o projeto político geral. Uma viragem significativa vem associada aos princípios consagrados pelas Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e de 1996: os diferentes movimentos que essas legislações inauguraram possibilitaram que o mercado viesse progressivamente decidir "os rumos da educação nacional segundo os seus próprios critérios, os quais já foram denunciados exaustivamente como não representativos dos interesses gerais da nação" (HILSDORF, 2005, p. 134). A título de comparação, a figura a seguir e o anexo I apresentam trechos da lei de 1827 sobre o currículo de meninas e meninos e a reprodução da lei 27 de 12 de março de 1890, no qual se pode identificar as diferenças com relação ao que "deveria" ser ensinado a meninos e meninas, mostrando de forma clara, a predominância da preferência dada aos assuntos "científicos" aos meninos.

1987 e 1991 – 1994) e tinha como objetivo oferecer ensino público de qualidade em período integral aos alunos da rede estadual.

³ **Os Centros Educacionais Unificados (CEU)** são equipamentos públicos voltados à educação criados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e localizados nas áreas periféricas da Grande São Paulo, Foram concebidos pelo EDIF - Departamento de Edificações/PMSP como um centro local da vida urbana. Seu programa articula os equipamentos urbanos públicos dedicados à educação infantil e fundamental e às práticas esportivas, recreativas e culturais cotidianas.

Figura 4 – Trecho da lei de 1827 sobre o currículo de meninos e meninas



Fonte: Acervo Arquivo Nacional

Segundo Saviani (2004), os grupos escolares constituíram um fenômeno tipicamente urbano, já que no meio rural ainda predominou as escolas isoladas por muito tempo. O Grupo Escolar foi uma escola eficiente para a seleção e a formação das elites. A questão do ensino para as massas populares só esteve presente na reforma paulista de 1920. Os grupos escolares também eram conhecidos como escolas graduadas, já que possuíam turmas seriadas.

A organização pública do sistema de ensino foi fundamentada em um modelo de escolarização, que impediu a implementação adequada de uma infraestrutura, que tivesse a capacidade de fazer das estratégias de educação das classes populares uma instância do acesso à esfera pública numa nítida inversão da orientação construída no período Vargas (1934-1945) para atender essa parcela da população escolar.

Diversos instrumentos e diferentes manobras atuaram apesar do Estado, nos seus interstícios ou nas suas margens, segundo modalidades heterogêneas às políticas públicas, e em função de um objetivo que não o do interesse geral. Todos os objetos do discurso educacional sofreram transformações ao longo da história que Hilsdorf (2005) estuda entre a primeira legislatura brasileira (1826-1827) e as discussões acerca da Lei de Diretrizes e Bases em 1961 ou 1996:

Não é absolutamente a mesma escola, a mesma educação, o que está em questão aqui e ali – seja porque o código de percepção e as estratégias de intervenção mudaram, seja porque as designações da cultura e sua formação geral não obedecem mais aos mesmos critérios ou porque o discurso educacional, sua função, as práticas nas quais ele está investido e que o sancionam, as relações que ele mantém com os estudantes foram modificados (HILSDORF, 2005).

Nos vinte anos que precederam o final do Império ocorreram transformações importantes no contexto brasileiro, tanto do ponto de vista social quanto político e econômico. Essa quantidade de eventos que tiveram lugar nessa época, nos diferentes âmbitos tem sido objeto de diversos estudos por parte dos historiadores, principalmente porque representam uma multiplicidade de conceitos, ideias, discussões, vivências e modelos importados

A compreensão de que essas funções poderiam ser desempenhadas pela educação só pode ser considerada em função da difusão de ideias liberais de democratização, com o estabelecimento de educação pública obrigatória para todos os cidadãos, como premissa para participação nas novas direções mundiais, promovendo discussões sobre qual dos modelos seria o mais adequado aos novos requisitos. Tal fato possibilitou que imigrantes e missionários norte-americanos que haviam se estabelecido na província de São Paulo, na segunda metade do século XIX, passassem a ter uma participação relevante nesse cenário em função do estabelecimento de suas faculdades e ao fato de terem proximidade com setores que faziam parte da elite republicana de São Paulo.

Tal participação ficou mais acentuada com a presença de duas mulheres, representantes do pensamento protestante norte-americano, na organização das escolas modelo Carmo, vinculadas à Escola Normal de São Paulo, que de acordo com Casemiro dos Reis Filho, era “a base de toda reforma da educação pública em São Paulo, nos primeiros anos da República ”(REIS FILHO, 1995, p. 53). O conceito de poder simbólico concebido por Bourdieu (2001, p.14) acrescenta à visão analítica weberiana, já que trata do conceito de dominação de Weber e o completa quando é considerada uma força que consiga fazer com que as pessoas vejam e acreditem, atue na confirmação ou na transformação da visão de mundo, por intermédio dos efeitos específicos da mobilização que resultam do seu reconhecimento.

1.3 Reforma Caetano de Campos e Educação Paulista

A Reforma da Escola Normal de São Paulo ocorrida em 1890, que ficou conhecida como Reforma de Caetano de Campos é tema de vários estudos. Porém, um estudo que seja abrangente o suficiente para compreender esse fato histórico ainda não ocorreu tendo como fundamento as motivações que levaram as pessoas a agir como agiram, ou seja, uma análise que considera a presença protestante como causa motivadora de um certo tipo de comportamento racional que trouxe novos significados para a sociedade brasileira.

Ao estudar a influência que o modelo educacional americano teve no panorama nacional, foi levado em consideração o contexto sociopolítico e cultural do Brasil, analisando as motivações dos movimentos pró-imigrantes que culminaram na substituição da mão escrava. As questões direcionadas à monarquia e à relação Igreja-Estado servem como motivadoras no desenho da função que a educação viria a desempenhar diante desse cenário; tais como motivações dos agentes sociais na construção de novos cenários que tinham como base as referências protestantes e republicanas em uma sociedade que era caracteristicamente católica e imperial. Segundo Vieira:

O papel que a Maçonaria e o positivismo tiveram na relação sustentável do protestantismo em terras nacionais foram intencionalmente posto de lado, não por não considerar a profundidade e o alcance dessa relação como fundamental para o período histórico estudado, mas por reconhecer que esta questão já foi amplamente visitado (1996, p. 27).

Quando se menciona as elites liberais republicanas, não se diz respeito obrigatoriamente às tendências e correntes que as distinguem. Entretanto, é adotado um discurso de diferentes autores e teorias, fundamentado em preocupações e ideias preconcebidas. O processo de desencantamento do mundo que foi levado a cabo pelo movimento protestante ascético e estudado por Max Weber (1982), ofereceu a racionalidade instrumental como prevalente em todas as direções da vida social e a obsolescência de normas religiosas acerca do comportamento humano.

Ainda que tenha a aparência de uma contradição em relação aos princípios fundadores das religiões da salvação, o triunfo da racionalidade instrumental, em conformidade com suas conclusões, determinou o processo de secularização da sociedade moderna. De acordo com esse raciocínio, o protestantismo ascético, contando com seu arcabouço teológico, pode ser tomado como a principal causa do processo de secularização estabelecido no Ocidente.

A compreensão da racionalização da conduta da vida, concebida da pelo protestantismo, e que teve como consequência a relação com as principais categorias da modernidade, contribuem para o entendimento da atração exercida pelo modelo norte-americano sobre parcela significativa do pensamento social brasileiro. Ainda que a abordagem weberiana acabe sendo utilizada em muitas análises da interpretação do cenário social do Brasil, o protestantismo, como categoria de análise, figura somente de forma oculta. Talvez esse fato esteja menos relacionado ao reconhecimento da relevância dos estudos a respeito de religiões com presença em sua teoria, do que, propriamente, a um tipo de sentimento "secularizado", termo consagrado pelo próprio Weber (1982) presente em nossa formação acadêmica.

O entendimento de que esse modelo de paradigma atingiu sua maior expressão nos Estados Unidos é de fundamental relevância para esclarecer o enorme interesse que essa nação despertou na mentalidade política e social brasileira. Ele também levou em conta o princípio da secularização, responsável pela substituição da afiliação religiosa por afiliação associativa, percebida nos Estados Unidos no início do século XIX (SPARTA, 2003).

Dentro do pensamento social defendido por Weber (1982), é importante o papel desempenhado pela variável religiosa no entendimento do processo de racionalização ocidental. De acordo com o autor, na ética da renúncia ao protestantismo ascético e na destituição do papel de mediador da Igreja como abolição das indulgências, adoração a santos, sacramentos, que as principais características da racionalização em um nível superior são encontradas. Isso significa dizer que o protestantismo ascético atuou de forma decisiva na contribuição a fim de superar a visão tradicional através de uma análise rigorosa das decisões pessoais, o que é equivalente a colocar que cada um deve estabelecer, com base na razão, seus próprios fundamentos e valores.

Os valores que direcionam os discursos religiosos tradicionais acabar por perder na sociologia weberiana seu imperativo axiológico que unifica visões de mundo e encontra sua esfera preferencial na subjetividade dos indivíduos. Nesse caso, a racionalização é entendida aqui como o processo de transição das formas comunitárias (tradicionais) de ação social para formas associativas (modernas e impessoais). A presença protestante no Brasil, a abertura para entrada dos protestantes e a tolerância para com o seu culto em território brasileiro se originou, em primeiro lugar, junto com a oportunidade criada pela relação política entre Portugal e Inglaterra. Entretanto, foi apenas depois da metade do século XIX que os protestantes de origem missionária desembarcaram nos portos do Brasil.

Tendo origem no movimento expansionista missionário norte-americano na região sul dos Estados Unidos, os metodistas, presbiterianos, batistas e congregacionalista vieram com objetivos semelhantes, quais sejam, de evangelizar e educar a nação. Sua estratégia era o atendimento às necessidades tanto de cunho espiritual quanto educacional das pessoas de

língua inglesa e a penetração na cultura católica que dominava a fim de conquistar os ideais de uma civilização cristã.

Portanto, ao mencionar alguns aspectos da presença protestante no Brasil, deve-se considerar o cenário social, político e religioso encontrado aqui, da mesma forma que a transformação de um protestantismo que é definido por sua forte característica anglo-americana, com a mediação de desempenho de pessoas relacionadas a ele. O protestantismo na contraposição à forte cultura católica do Brasil, que tentava se adequar a um novo contexto, flexível com o que poderia ceder, adaptável ao que poderia negociar e irredutível com o que não podia renunciar.

Figura 5 – Horace Manley Lane (quinto da esquerda para a direita) e equipe de professores



Fonte: Annual Report of Trustess (1909)

O impacto causado no Brasil pela cultura norte-americana alcança contornos mais abrangentes quando se leva em consideração o momento da história no qual os países da América Latina se encontravam, sob a perspectiva

do processo de transformação que foi gerado no Ocidente em todos os seus âmbitos. Tais mudanças foram motivadas tanto pela nova fase de expansão do capitalismo industrial quanto pelas ideias liberais que demandavam a democratização da educação pública em todos os setores da sociedade, como requisito indispensável para a participação na nova ordem mundial.

Exatamente no processo de difusão da educação que são descobertas as bases necessárias para a transmissão e consolidação da nova visão de mundo. Pierre Bourdieu considera esse aspecto consensual da educação como uma característica inerente de sua função de transmissor da cultura através da socialização de códigos comuns. Para o autor, a escola é, em primeiro lugar, “um conjunto de lugares comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também áreas de encontro e concordância, problemas comuns e formas comuns de lidar com esses problemas comuns” (BOURDIEU, 1974, p. 207)

A década de 1870 pode ser considerada um marco que representa o começo de um período de grandes mudanças que impactaram diferentes setores da vida no Brasil, particularmente com relação à educação pública. Durante esse período, a então província de São Paulo observou um crescimento demográfico e material muito expressivo, em função do processo de urbanização que ocorreu a partir daquela década e também ao deslocamento do centro de desenvolvimento econômico do Rio de Janeiro para São Paulo, motivado fortemente pelo desenvolvimento do setor de industrialização do café no oeste paulista. (Carvalho, 1998, pp. 31-32).

No âmbito da política, essa é a fase de renovação do pensamento nacional, com a criação das bases necessárias para o avanço das ideias modernas em andamento. De acordo com Carvalho:

É no centro das ideias liberais e progressistas que os valores da ciência e da tecnologia são exaltados como fatores de transformação social. Os propagandistas republicanos em São Paulo vincularam as ideias federalistas à imagem de imagens novas, modernas e civilizadas, que encontraram nitidez nos Estados Unidos da América (1998, p. 32).

O instrumento que atuaria na abertura do caminho que conduziria a nação a forjar o novo homem racional e trabalhador seria a escola, segundo o modelo americano. O próspero movimento republicano, para tentar alcançar as alturas da nova sociedade, precisava reproduzir as condições que lhe permitiriam exercer o domínio. A educação seria, dessa forma, usada como um meio adequado de reprodução e assimilação de uma nova cultura dominante, não através de imposição ou coerção social, mas pelo reconhecimento de sua legitimidade, ou seja, por consentimento (MONARCHA, 2016).

Um modelo que poderia, quando transplantado, libertar o Brasil dos laços de um passado concebidos nas masmorras do obscurantismo português. Um modelo que pudesse espionar o país a partir de seu pecado original, de acordo com aqueles que desejam progresso repentino (WARDE, 2000). Portanto, cabia aos Estados Unidos o modelo de uma realidade nacional invertida, como pode ser visto na metáfora do próspero espelho usado por Morse (1988). A concepção republicana de educação idealizada não pode ser vista como um conjunto de pensamentos e tendências uniformes.

Porém, em função da impossibilidade de distinguir entre indivíduos e grupos a tendência geral na organização do sistema educacional defendida pelos republicanos de São Paulo poderia ser definida em relação ao seu duplo objetivo: destituir a Monarquia e instituir um novo regime político descentralizado, federal e republicano. Após a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, foram nomeados pela comissão permanente do Partido Republicano de São Paulo para constituir o Governo Provisório do Estado de São Paulo, os cidadãos Rangel Pestana, Prudente de Moraes e Joaquim de Souza.

Em 3 de dezembro de 1889, Prudente de Moraes Barros foi nomeado Governador do Estado. Como esperado, ele aproveitou o clima favorável para propor a reforma da educação pública e da Escola Normal, indicando o associado e amigo Rangel Pestana para esse fim. Segundo Rodrigues (1930) o trabalho realizado por Pestana foi relativamente fácil, pois desde 1880 ele se envolveu em discussões sobre o sistema escolar da província, tanto como

deputado quanto como membro de comissões especiais encarregadas de estudar o assunto, como jornalista e professor. Por sua vez, Pestana foi indicado para liderar a Escola Normal, Antônio Caetano de Campos, que, desviando-se de seus deveres reais, aceitou a importante tarefa de administrar essa instituição. Ainda que Caetano de Campos ter passado à história como responsável pela Reforma da Escola Normal, na verdade foi Rangel Pestana o grande reformador daquela instituição. Talvez essa fama possa ser compreendida pelo modo como o nome desse ilustre educador projetou-se na história da Escola Normal, principalmente nos primeiros anos do período republicano.

Pelo Decreto nº 27 de 12 de março de 1890, Prudente de Moraes (DECRETOS E RESOLUÇÕES, 1897, p. 30) apresentou a chamada Grande Reforma, que, em síntese geral, reformulava a Escola Normal e convertia em escola-modelo as escolas anexas. Com as seguintes considerações, justificava-se a reforma da Escola Normal de São Paulo:

Considerando que a instrução bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso e que ao governo incumbe o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento; considerando que de todos os fatores da instrução popular o mais vital, poderoso e indispensável é a instrução primária largamente difundida e convenientemente ensinada; considerando que, sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz; considerando mais que a Escola Normal do Estado não satisfaz as exigências do tirocínio magistral a que se destina, por insuficiência do seu programa de estudos e pela carência de preparo prático dos seus alunos: Decreta: Com ênfase na preparação de professores públicos primários, a importância da Reforma recaia sobre as escolas-modelo anexas à Escola Normal como lugar de prática de regência das cadeiras para os alunos do 3º ano, conforme determinava o Regulamento da Escola Normal (1890, p.25), e de difusão dos novos métodos de ensino (DECRETOS E RESOLUÇÕES, 1897, p. 30).

As escolas-modelos foram concebidas, à semelhança das *Training School* norte-americanas, como campo de experimentação e observação de novas

técnicas e atuação dos professores. Era lá, que a nova organização deveria ser testada, corrigida e aperfeiçoada para somente depois ser convertida em modelo para uma ampla reforma da Instrução pública paulista.

O missionário protestante americano, Horace Lane, membro do Instituto Histórico de São Paulo e Conselheiro para Assuntos Educacionais do Governo paulista recomendou duas mulheres, *Miss Márcia P. Browne* e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, como conhecedoras experientes do método intuitivo. Ambas estiveram à frente das inovações implantadas na Escola Normal desde a reforma de 12 de março de 1890, tendo *Miss Márcia P. Browne* permanecido por mais tempo à testa dos trabalhos de ampliação e organização de novas escolas-modelos na rede de ensino público do Estado.

No Anuário do Ensino de 1907/1908, consta que, no início, em virtude da dificuldade com a nossa língua, *Miss Browne*, que iniciou suas funções em 7 de julho de 1890, ficou encarregada da “parte propriamente técnica e prática”, enquanto a professora Maria Guilhermina se encarregou da parte administrativa dessa escola. Em março de 1892, *Miss Browne* pôde assumir também a parte administrativa. Posteriormente, o nome de *Miss Marcia Browne* foi atribuído a uma escola estadual de ensino fundamental, localizada no bairro da Pompéia, no município de São Paulo (ROCCO, 1946).

Miss Browne e Maria Guilhermina foram assim os esteios da reforma na condução das duas escolas modelo. A primeira foi responsável pela direção da seção masculina e a segunda pela seção feminina da escola modelo Carmo, anexada à Escola Normal de São Paulo. Assim, o processo de reforma do ensino fundamental foi instalado na capital, liderado por duas das mais destacadas representantes do modelo que, segundo seus defensores, fariam diferença na educação (REIS FILHO, 1995).

Embora citado nas páginas da história da educação brasileira, muito pouco se sabe sobre a vida dessas duas mulheres. Um pouco mais se sabe sobre *Miss Browne*. Segundo os registros encontrados, tanto nas referências de João Rodrigues (1930) quanto no livro Ponto da Escola modelo, Browne permaneceu na educação paulista entre os anos de 1890 a 1896. e logo foi

nomeada diretora da Escola Modelo da Luz ou Prudente de Moraes, antes de retornar definitivamente aos Estados Unidos em 1896.

Descrita como uma figura de tratamento difícil, autoritária e não acostumada a contratempos, de acordo com alguns registros de seus lançamentos anteriores, *Miss Browne*, destacou-se por sua personalidade combativa contra escolas-modelo agindo como uma guerreira dedicada e corajosa. Pouco foi registrado por Maria Guilhermina na história da educação em São Paulo. Pouco se sabe sobre sua carreira pessoal e profissional. Segundo Rodrigues (1930, p. 280), Maria Guilhermina rescindiu seu contrato em 1891, alegando um estado precário de saúde. Foi assim que sua passagem pela história da educação em São Paulo foi registrada, como uma mulher com uma constituição frágil e fraca, e *Miss Browne* assumiu a direção geral da escola modelo.

No entanto, através dos registros de José Feliciano de Oliveira (1932, p.218) João Rodrigues (1930), parece que se pode supor que a verdadeira razão do pedido de rescisão foi mais na personalidade conflitante de *Miss Browne* do que na alegada justificativa. Rodrigues (1930, p. 218) relata uma visita de inspeção que Prudente de Moraes fez à Escola Normal no inverno de 1890. Segundo o autor, o governador iniciou a inspeção pela seção de mulheres, onde parou em conversa com Maria Guilhermina por um longo tempo. A Professora Browne parecia estar com ciúmes da atenção prestada por Prudente e com medo de não ter tempo para uma visita do governador à sua seção, ficou tão irritada que foi necessário que Caetano de Campos a acalmasse, que acompanhou a visita. A hipótese de uma rusga entre elas pode ser sustentada no registro que fez Oliveira:

Não se conciliaram, não se podiam conciliar as duas diretoras. Conforme a regra, partiu a brasileira, embora fosse mais competente e muito apreciada pelos americanos (educou-se nos Estados Unidos). Muito perdemos com sua retirada. Sempre pensei que um professor da terra, bem falante, instruído, vivaz e inteligente como ela, é quem melhor deve adaptar ao país, na língua materna, os métodos estranhos, mesmo “os métodos de gato”. Nosso mal tem sido preferir sempre o contrário. Dificilmente haverá, dessa maneira, uma educação permanente, nacional, com ideias próprias, claras, precisas, consistentes (1932, p.15).

Recentemente, Carla Simone Chamon (2005), realizou um estudo sobre Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e sua inserção no campo educacional brasileiro, em especial, no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, reabilitando a sua imagem distorcida que figura nas páginas da história da educação paulista. Dentre outras atribuições a educadora protestante foi responsável por abrir na Corte carioca um jardim da infância e a primeira escola para formação de jardineiras - o *Kindergarten* Modelo – além de professora, tradutora e autora de diversos livros didáticos. A Professora participa da implantação da Reforma Caetano de Campos em São Paulo e Reforma João Pinheiro Carvalho de Brito, ocorrida em Minas Gerais, em 1906 (CHAMON, 2005, p. 15-20).

A Reforma Caetano de Campos trouxe a Proclamação da República como marco histórico de remodelação da Escola Pública, principalmente a escola paulista, eleita como modelo do progresso e organizada como sistema modelo sob dois aspectos: na lógica que presidiu sua institucionalização e na força exemplar que passou a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros Estados. O aprender era centrado na visibilidade e na imutabilidade das práticas pedagógicas. Os procedimentos de vigilância produziram a uniformização necessária à institucionalização do sistema de ensino. Assim, a Escola Modelo foi constituída como instituição nuclear da Reforma, tendo como ingredientes: mestres formados no estrangeiro, moderno material escolar importado, prédio apropriado e criação de bons moldes de ensino.

As reformas no campo educacional trouxeram um período de verdadeira transformação na capital paulista. Caetano de Campos, então diretor da Escola Normal, encontrou o apoio necessário no curador da Escola Americana que lhe indicou as duas professoras especialistas no ensino intuitivo para dirigirem as Escolas Modelos. Com referencia às duas professoras, o professor José Feliciano de Oliveira nos retrata o perfil de cada uma em uma breve descrição:

D. Maria Loureiro, amável, bem falante, delicada e senhora de si, era autora de livros bem feitos. Sua pequena História do Brasil há esse tempo, era um modelo de ordem, de methodo expositivo, com um aspecto attrahente, artístico. No tempo não havia cousa melhor. Miss Browne era sua antípoda, embora no fundo boa e direita, muito disciplinadora. Mas não falava bem [...]. Não se conciliaram e não podiam se conciliar as duas diretoras [...] (OLIVEIRA, 1932, p. 13)

Em 1920 este modelo entrou em crise, resultado de mutações nos paradigmas do conhecimento, determinadas pelas motivações políticas, sociais e econômicas, confluindo para o chamado “entusiasmo pela educação”. Nesta nova lógica, o analfabetismo foi alçado ao estatuto de marca da inaptidão do país para o progresso.

Erradica-lo seria a nova prioridade da reforma educacional. Neste sentido foi implantada em São Paulo a Reforma Sampaio Dória, concebida nos moldes spencerianos de uma educação intelectual, moral e física. Em nome da erradicação do analfabetismo, a Reforma reduziu a escolaridade primária obrigatória de quatro para dois anos.

O método de ensino foi o da “intuição analítica”, pela capacidade de “fazer conhecer”, desenvolver a capacidade de conhecer, pelo contato da inteligência com a natureza e pelo exercício das faculdades perceptivas.

Assim, esse capítulo demonstra o caminho trilhado pelas mulheres na busca de uma posição de maior respeito e reconhecimento na educação pública, com a participação ativa nas principais reformas educacionais.

2 DOMINAÇÃO MASCULINA OU EMANCIPAÇÃO FEMININA

As estruturas sociais e os indivíduos dentro delas criam e reproduzem desigualdades ligadas ao sexo, raça, classe, religião, etnia e outras "diferenças". Os Estados hoje são encorajados a acreditar que (somente) homens brancos são totalmente humanos; e porque (somente) os homens brancos são totalmente humanos, a sociedade é organizada em torno de suas necessidades, a realidade é vista de suas perspectivas, seus atributos são vistos como os mais valiosos e produtivos e (naturalmente) dominam a política e a cultura (KERBO, 1996).

Os sociólogos se concentram na estratificação social dos grupos. Perspectivas sociológicas sobre as estruturas e forças sociais que causam desigualdades baseadas em grupos podem nos ajudar a entender como o sistema deve responder (OKIN, 1979). Em particular, sociólogos (e outros) que trabalham no campo relativamente novo das masculinidades oferecem insights valiosos para as feministas que trabalham dentro da lei (OKIN, 1989).

A nossa estrutura social "patriarcado", centrada no homem, identificada pelo homem e dominada pelo homem identifica a desconfiança masculina e o medo de outros homens como força motriz do patriarcado. A cultura patriarcal valoriza mais controle e dominação, porque o controle e a dominação de outros homens garantem a própria segurança deles (FRYE; VIRGIN, 1992).

O que impulsiona o patriarcado como sistema - o que alimenta a competição, a agressão e a opressão - é uma relação dinâmica entre controle e medo. Patriarcado incentiva homens a buscar segurança, status e outras recompensas através do controle; temer a capacidade de outros homens de controlá-los e prejudicá-los; e identificar estar no controle como sua melhor defesa contra perda e humilhação e o caminho mais certo para o que eles precisam e desejam (WARING, 1988). Nesse sentido, embora geralmente pensar no patriarcado em termos de mulheres e homens, é mais sobre o que se passa entre os homens. A opressão das mulheres é certamente uma parte

importante do patriarcado, mas, paradoxalmente, pode não ser o objetivo do patriarcado (FERBER; NELSON, 1993).

Embora a opressão das mulheres não seja o ponto do patriarcado, um sistema social que é identificado pelo homem, controlado pelo homem e mal centrado, inevitavelmente valorizará a masculinidade e os traços masculinos sobre feminilidade e traços femininos. Nesse sistema, homens (e mulheres) serão incentivados a considerar as mulheres como seres adequados para satisfazer as necessidades masculinas (ANDERSON, 1993).

Outros sistemas sociais de opressão grupal coexistem com sexismo em estruturas patriarcais. Raça, etnia, religião, classe, e muitas outras variáveis estruturam a desigualdade. Mulheres e também homens, são privilegiados ou desfavorecidos por suas posições. As mulheres, assim como os homens, podem oprimir aqueles em grupos mais vulneráveis. Quanto privilégio uma pessoa tem depende das posições sociais que ocupa e de como essas posições são valorizados em sua sociedade (KUIPER, SAP, 1995).

Muitas formas de desigualdade baseada em grupos estão entrelaçadas na cultura patriarcal. A desigualdade das mulheres não pode ser tratada adequadamente, simplesmente trabalhando para fazer das mulheres "um pedaço maior da torta". Se isso é tudo que fazemos, algumas mulheres terão sucesso. Mas as mulheres que tiverem sucesso são aquelas que são centradas no homem e identificadas no homem; quem se conforma aos valores patriarcais; e que não ameaçam seriamente a ordem patriarcal. Além disso, essas próprias mulheres contribuirão para a opressão de outras raças, classes e etnias, e de mulheres menos centradas no homem e identificadas pelo homem e, portanto, que ameaçam mais o padrão estabelecido.

Nesse contexto, os escritos que foram elaborados para defender ou se opor à Revolução Francesa não são apenas expressões de comportamentos conjecturais, mas também refletem alguns pontos de vista básicos sobre a teoria estética, epistemológica, moral, social e política. Portanto, diferentes argumentos que ocorreram foram repetidos por vários pensadores políticos após esse período.

Momento significativo e constitutivo que é importante para a história moderna constituiu uma estrutura básica de ideias políticas. No entanto, é necessário enfatizar o fato de que aqueles que se opunham à revolução diferiam entre si de muitas maneiras, apesar de compartilharem alguns argumentos comuns. Da mesma forma, podemos sugerir que aqueles que a defendiam também diferiam entre si e pertenciam às tradições de diferentes pensamentos políticos.

A posição de Mary Wollstonecraft (1759-1797) nesse contexto - diferindo de outros pensadores - tornou-se interessante. Autora de um texto escrito em fins do século XVIII que continua atual “Reivindicação dos direitos da mulher”, no qual defende fortemente a igualdade entre os gêneros.

O texto é considerado o documento fundador do feminismo. Publicado em 1792, em resposta à Constituição Francesa de 1791, que não incluía as mulheres na categoria de cidadãs, o livro denuncia os prejuízos trazidos pelo enclausuramento feminino na exclusiva vida doméstica e pela proibição do acesso das mulheres a direitos básicos, em especial à educação formal, situação que fazia delas seres dependentes dos homens, submetidas a pais, maridos ou irmãos.

A autora tinha uma posição talvez, com seu interesse nos direitos das mulheres e com suas críticas aos direitos das mulheres, embora ela concordasse de várias maneiras com os pensadores da época que eram considerados "liberais" nos direitos humanos. Suas análises sobre a Revolução Francesa também estão refletindo essas diferenças. Por exemplo, Wollstonecraft tomou partido dos argumentos de pensadores como Jean Jacques Rousseau e Thomas Paine quando se opôs a um pensador conservador como Edmund Burke, enquanto ela se diferenciava de Jean Jacques Rousseau e Thomas Paine no tópico "mulher" e desenvolveu um pensamento original. Nesse sentido, os pensamentos e ideias de Wollstonecraft defendidos por ela foram aceitos como os fundamentos do feminismo moderno e sua atualidade ainda continua. (SEN, 2005, p. 1).

Olympe de Gouges (1748-1793) foi uma das ativistas femininas mais radicais, militantes e confrontadoras dos franceses. De Gouges é também uma das figuras históricas mais ignoradas e esquecidas do tempo dela. No século XVIII, os homens acreditavam que as mulheres não tinham capacidade intelectual para participar plenamente na esfera pública. As mulheres, no entanto, participaram tornando-se escritoras; De Gouges é um exemplo de mulher que desafiou as limitações impostas ao gênero no século XVIII através da escrita. Ela dedicou sua vida a suas convicções políticas e filosóficas, trabalhando para alcançar representação e participação política plena na esfera pública para as mulheres. (LEVY et al, 1979).

De Gouges continuamente criava uma nova identidade e imagem para si mesma. Ela estava constantemente "em um processo de autoconstrução. " (MELZER; RABINE, 1992). Uma vez em Paris, Marie Gouze "pegou o nome do meio da mãe, Olympe, adicionou um 'de' e mudou o sobrenome de seu pai para Gouges. A historiadora Sara E. Melzer especula que essas "afirmações, como a auto renomeação, constituíam sua identidade: tentativa, ambígua e nunca totalmente segura. Em 1789, um novo órgão governamental chamado Assembleia Nacional foi criado, no entanto, os políticos no controle estavam interessados apenas em reformar e preservar os direitos dos cidadãos do sexo masculino. Em 1789, a Assembleia Nacional aprovou um documento chamado Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

2.1 Machismo como Estrutura Social: a hermenêutica da diferença

De acordo com Silva Dias (1994), a hermenêutica apreende o sujeito como parte do mundo e não o mundo do sujeito, de modo que desvende a possibilidade de novas formas de apreensão da subjetividade feminina em outras épocas do passado. Os estudos feministas propõem uma redefinição dos processos de subjetividade, uma crítica ao conceito de identidade, assim como ao conceito da própria racionalidade no mundo contemporâneo, que se volta para o passado a fim de se reencontrar, devidamente relativizada, no presente.

Através de focos narrativos, a hermenêutica do cotidiano procura historicizar aspectos concretos da vida de todos os dias dos seres humanos - homens e mulheres - em sociedade. Justamente como reforço do seu prisma movediço, surgido num mundo instável e em processo de transformação, supõe-se uma das frentes críticas do conhecimento contemporâneo.

Margareth Rago afirma que, ao menos no Brasil, é visível que não há nem clarezas, nem certezas em relação a uma teoria feminista do conhecimento. Não apenas a questão é pouco debatida mesmo nas rodas feministas, como, em geral, o próprio debate nos vem pronto, traduzido pelas publicações de autoras do Hemisfério Norte. (RAGO, 2000). Há quem diga, aliás, que a questão interessa pouco ao “feminismo dos trópicos”, onde a urgência dos problemas e a necessidade de rápida interferência no social não deixariam tempo para maiores reflexões filosóficas (MARTINS, 1996).

Se considerarmos que a epistemologia define um campo e uma forma de produção do conhecimento, o campo conceitual a partir do qual operamos ao produzir o conhecimento científico, a maneira pela qual estabelecemos a relação sujeito objeto do conhecimento e a própria representação de conhecimento como verdade com que operamos, deveríamos prestar atenção ao movimento de constituição de uma epistemologia feminista, ou de um projeto feminista de ciência (ALCOFF; PORTER, 1993).

O feminismo não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera. Além disso, se consideramos que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, ao menos até o presente, uma experiência que várias já classificaram como das margens, da construção miúda, da gestão do detalhe, que se expressa na busca de uma nova linguagem, ou na produção de um contradiscurso (RAGO, 2000, p.32).

A questão é bastante complexa, uma vez que, de um lado, há outras correntes vanguardistas do pensamento contemporâneo, atuando no sentido das profundas desestabilizações e rupturas teóricas e práticas em curso. Além

do mais, seria ingênuo considerar que a teoria feminista rompe absolutamente com os modelos de conhecimento dominantes nas Ciências Humanas, sem reconhecer que se há rupturas, há também muitas permanências em relação à tradição científica.

Não é excessiva a afirmação de que os principais pontos da crítica feminista à ciência incidem na denúncia de seu caráter particularista, ideológico, racista e sexista: o saber ocidental opera no interior da lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas, incapazes de pensar a diferença. Em outras palavras, atacam as feministas, os conceitos com que trabalham as Ciências Humanas são identitários e, portanto, excludentes (RAGO, 2000).

Pensa-se a partir de um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual civilizado-do-Primeiro-Mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência. Da mesma forma, as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública, no imaginário ocidental. Portanto, as noções de objetividade e de neutralidade que garantiam a veracidade do conhecimento caem por terra, no mesmo movimento em que se denuncia o quanto os padrões de normatividade científica são impregnados por valores masculinos, raramente filóginos. Mais do que nunca, a crítica feminista evidencia as relações de poder constitutivas da produção dos saberes, como aponta, de outro lado, Michel Foucault. Este questionara radicalmente as representações que orientavam a produção do conhecimento científico, tida como o ato de revelação da essência inerente à coisa, a partir do desvendamento do que se considerava a aparência enganosa e ideológica do fenômeno.

Especialmente nas Ciências Humanas, chegar à verdade do acontecimento, “compreendê-lo objetivamente” significava retirar a máscara que o envolvia na superfície e chegar às suas profundezas. Foucault criticava, assim, a concepção dominante na cultura ocidental de que o conhecimento, a produção da verdade se daria pela coincidência entre o conceito e a coisa, no movimento de superação da distância entre a palavra e a coisa, entre a aparência e a

essência. A convergência entre a crítica feminista e as formulações dos “filósofos da diferença” foi observada por várias intelectuais (HOLLANDA, 1991).

A filosofia pós-moderna propõe, a partir de um solo epistemológico que se constitui fora do marxismo, novas relações e novos modos de operar no processo da produção do conhecimento: a “descrição das dispersões” (FOUCAULT, 1979) e não a síntese das múltiplas determinações; revelar o processo artificial de construção das unidades conceituais, temáticas supostamente “naturais”: a desconstrução das sínteses, das unidades e das identidades ditas naturais, ao contrário da busca de totalização das multiplicidades.

Fundamentalmente, se postula a noção de que o discurso não é reflexo de uma suposta base material das relações sociais de produção, mas produtor e instituinte de “reais”. A produção do conhecimento se daria, assim, por outras vias. Como argumenta Foucault: “Mas não se trata aqui de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele, e sim, pelo contrário, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria” (1979, p. 10).

É sob essa ótica que Joan Scott, ao procurar explicar alternativamente o “problema” da trabalhadora, a divisão sexual do trabalho, a oposição entre o lar e o trabalho, inverte radicalmente o caminho tradicional da interpretação histórica, enfatizando a importância do discurso na constituição de uma questão socioeconômica. A divisão sexual do trabalho é, então, percebida como efeito do discurso. Segundo a autora, “Ao invés de procurar causas técnicas e estruturais específicas, devemos estudar o discurso a partir do qual as divisões do trabalho foram estabelecidas segundo o sexo. O que deve produzir uma análise crítica mais aprofundada das interpretações históricas correntes.” (SCOTT, 1991, p. 12).

A diferença sexual inscrita nas práticas e nos fatos é sempre construída pelos discursos que a fundam e a legitimam, como um reflexo das relações econômicas. A autora considera insustentável a difundida tese de que a

industrialização provocou uma separação entre o trabalho e o lar, obrigando as mulheres a escolher entre o trabalho doméstico e o assalariado. Para a autora, o discurso masculino, que estabeleceu a inferioridade física e mental das mulheres, que definiu a partilha “aos homens, a madeira e os metais” e “às mulheres, a família e o tecido” provocou “uma divisão sexual da mão-de-obra no mercado de trabalho, reunindo as mulheres em certos empregos, substituindo-as sempre por baixo de uma hierarquia profissional, e estabelecendo seus salários em níveis insuficientes para sua subsistência. “Adicionalmente, tem-se o projeto de ciência feminista ou um modo feminista de pensar. É’ difícil falar de uma epistemologia feminista, sem tocar na discussão sobre os perigos da reafirmação do sujeito “mulher” e de todas as cargas constitutivas dessa identidade no imaginário social (SCOTT, 1991).

Afinal, a questão das relações sexuais e da mulher especificamente nasce a partir das lutas pela emancipação deste sujeito antes definido como “sexo frágil”. É na luta pela visibilidade da “questão feminina”, pela conquista e ampliação dos seus direitos específicos, pelo fortalecimento da identidade da mulher, que nasce um contradiscurso feminista e que se constitui um campo feminista do conhecimento. É a partir de uma luta política que nasce uma linguagem feminista. E, no entanto, o campo teórico que se constitui transforma-se a tal ponto que, assim como a História Cultural, deixa de lado a preocupação com a centralidade do sujeito.

Como se de repente os efeitos se desviassem dos objetivos visados no ponto de partida: a categoria relacional do gênero desinveste a preocupação de fortalecimento da identidade mulher, ao contrário do que se visava inicialmente com um projeto alternativo de uma ciência feminista. Esta é uma das principais dificuldades que emergem ao se tentar conceitualizar o campo epistemológico em que se funda um conhecimento sobre as mulheres e, agora, sobre as relações de gênero. A categoria do gênero, conforme Scott (1991), não nasce no interior de um sistema de pensamento definido como o conceito de classes em relação ao marxismo. Embora seja apropriada como instrumento analítico extremamente útil, procede de um campo profundamente diverso daquele que tinha como horizonte a emancipação social de determinados setores sociais.

2.2 Mulher e Espaço Público no Brasil: gênero e interdisciplinaridade

No Brasil, desde o protesto de Nísia Floresta, na década de 1830, manifestaram-se com mais força insatisfações femininas. Constituiu-se aqui uma imprensa feminina, cujo primeiro periódico, O Jornal das Senhoras, data de 1852, seguindo-se outros, como o de Josefina Álvares de Azevedo, que conjugava duas lutas: a do abolicionismo e a do feminismo. Algumas eram mais moderadas nas suas reivindicações, enfatizavam a importância da educação da mulher, lembrando o seu papel de mãe, ou por uma “questão de requinte espiritual” (HAHNER, 1981, p. 35).

Era proibida a educação comum dos dois sexos, não só devido à rígida moral católica como, igualmente, devido à certeza da ciência hegemônica na época acerca das diferentes aptidões entre homens e mulheres. Daí a diversidade de currículos a eles destinados, ocasionando diferenças flagrantes no ensino dos jovens. Enquanto os homens cursavam o ensino secundário, que visava o acesso aos cursos superiores, as moças em sua maioria encaminhavam-se para as escolas normais, destinadas à profissionalização e/ou ao preparo para o lar.

Na Escola Normal de Niterói, primeira da América do Sul, fundada em 1835, as alunas não estudavam álgebra e a geometria limitava-se “às noções mais elementares e de mais frequente aplicação aos usos elementares da vida” (JÚDICE, 1994, p. 10). Mas havia também aquelas que exigiram uma educação qualificada não em nome da sua responsabilidade familiar, mas porque consideravam-se tão capazes “como o homem para o estudo das ciências”, apesar da constante repetição contrária; afirmavam, inclusive a existência de mulheres superiores a muitos homens cientistas; e que escreveram trabalhos que são citados por médicos insígnies.

A profissionalização como fruto da instrução era apontada como uma necessidade, reivindicando algumas, ainda de forma tímida, a título de

complementaridade, pois “nem sempre o trabalho do homem é suficiente para proporcionar à sua família todas aquelas comodidades...”. Outras, mais lúcidas, manifestavam tal necessidade com vistas a que as mulheres atingissem uma posição simétrica no relacionamento com os homens, tornando-se dignas, capazes de uma escolha livre, o que as levaria a desprezar “as adulações pueris de que ainda se mostram ávidas”; não tendo que enfrentar dúvidas quanto a sua fidelidade “porque acabar-se-á a necessidade de fingir e transigir com a artimanha masculina; e só então poderá se assentar ao lado do homem como sua companheira e jamais como sua serva”. Havia também aquelas que nem mencionavam o casamento como alvo, ao apontarem a importância do trabalho assíduo e o seu fortalecimento “para as provas da liberdade e para os combates da vida” (BERNARDES, 1989, pp.138-139).

Contrapõe-se à divisão de esferas entre mulheres e homens, ao enfatizar o exercício do trabalho extra doméstico, mesmo para as mulheres casadas, independentemente da condição do marido. E daí se depreende sua concepção de que o eterno sustento da mulher no casamento corresponderia a uma espécie de comércio sexual, ao recomendar que a mulher “não deve viver parasitariamente do seu sexo, aproveitando os instintos animais do homem”(SOIHET, 2000, p. 8).

Nesse sentido, propõe uma reformulação na organização da família, que naquele momento constitui-se em algo inovador. Um outro aspecto que se depreende de suas declarações é a crença de que a ascensão feminina resultaria não só em benefícios pessoais, deixando de ocupar “uma posição social tão humilhante para elas como nefasta para os homens e deixariam de ser um dos pesados elos que atam o nosso país ao passado para se tornarem instrumentos preciosos do progresso do Brasil” (SOIHET, 2000, p. 9).

O nascimento dos estudos de mulheres e da história das mulheres, lembra Michele Perrot (2005, p. 15), referindo-se aos anos 1970, “inscreve-se no campo mais vasto das ciências humanas, desigualmente visitadas pelo sexo. Ela não é própria da França, mas do conjunto do mundo ocidental”. E indica: “Os Estados Unidos foram pioneiros, utilizando, às vezes, elementos elaborados pela velha Europa e por ela desprezados. A vida intelectual é feita dessas idas e

vindas, dessas incessantes bricolagens” (PERROT, 2005, p. 15). A constituição desse campo de conhecimento se confunde com a da chamada segunda onda feminista.

Desde os anos 1970, nos Estados Unidos, sob os “estudos das mulheres”, pesquisadoras de diferentes tradições disciplinares se agrupam. Na história das mulheres de tradição francesa – *L'Histoire des Femmes* – isso se dá entre 1970 e 1980; para o caso, Michele Perrot observa:

Este movimento de pesquisas sobre as mulheres era geral. Ele atravessava as disciplinas. O objeto “mulheres” era plural e não pertencia a ninguém em particular. Filósofas, historiadoras, sociólogas, literatas trabalhavam juntas (2005, p. 15).

Os estudos e a “história das mulheres” se instituem, nestes termos, como campo de conhecimento nas três últimas décadas sob a marca da interdisciplinaridade. Perrot faz distinções nessas aproximações disciplinares: “talvez um pouco mais de distância em relação às ciências ‘psi’, justamente na medida em que o questionamento da psicanálise era vigoroso”. Prossegue, indicando que as pesquisas, ao colocarem, porém, [...] a questão das relações entre os sexos, revisitava o conjunto dos problemas do tempo: o trabalho, o valor, o sofrimento, a violência, o amor, a sedução, o poder, as representações, as imagens e o real, o social e o político, a criação, o pensamento simbólico. A diferença dos sexos revelava-se de uma grande fecundidade. Esse fio de Ariadne percorria o labirinto do tempo. (PERROT, 2005, p. 25).

Essas questões estão postas, mais nitidamente, nos Estados Unidos dos anos 1970 e na França dos 1980, quando surgem, desse mesmo campo, os “estudos de gênero”. Noções que estarão presentes no movimento por direitos e cidadania, desencadeado pelas lutas feministas, expressam, cada vez mais, a complexidade das relações de sexos, vistas nas interseções de outras relações sociais: não mais restrito à oposição homem versus mulher, nem tampouco às oposições de sexos e classes, como nas abordagens feministas de corte

marxista, os estudos de gênero inauguram a chamada para revisões desse mesmo campo.

Não há como pensar esse campo sem levar em conta as evidências que assinalam suas conexões com a política e também com a própria marcha do conhecimento nas disciplinas que compõem as ciências humanas. O “movimento” indicado por Derrida problematiza esse campo no momento em que os estudos que o conformam, além das relações de sexos e classes, usualmente examinadas, colocam em cena as relações de raças/ etnias, gerações e orientação sexual e localizam a multiplicidade dos sujeitos mulheres, ressaltada por Y. Ergas (1994, p. 605).

O “conjunto das questões do tempo”, já estava nas trajetórias de mulheres do século XVIII: mesmo diante do papel relevante que elas ocuparam na Revolução Francesa, de tão auspiciosos ideais igualitários, veem-se excluídas da cidadania política e civil e lutam por ela. Esse “movimento”, na perspectiva histórica, se anuncia no século XVIII, em meio aos paradoxos que presidem os debates sobre “igualdade” e “diferença” dos sexos, em dilemas que prosseguem nos dias atuais, presente nos diferentes feminismos que se seguem:

Na era das revoluções democráticas, “mulheres” tornam-se excluídas políticas por artes de um discurso baseado em diferença sexual. O feminismo era um protesto contra a exclusão política da mulher: seu objetivo era eliminar as “diferenças sexuais” na política, mas a reivindicação tinha de ser feita em nome das “mulheres” (um produto do próprio discurso da “diferença sexual” que procurava eliminar). Esse paradoxo – a necessidade de a um só tempo aceitar e recusar a “diferença sexual” – permeou o feminismo como movimento político por toda a sua longa história. (SCOTT, 2002, p. 26-27).

Universalismo e diferencialismo, examinados por Scott (2002), são noções instituintes da matéria política de que esse campo se constitui e pertencem às diferentes tradições disciplinares das ciências humanas forjadas no “movimento”. Elas trazem a reiterada invocação do termo “mulheres”, uma

regularidade das lutas contra a discriminação de direitos, com base na diferença biológica entre homem e mulher.

As lutas sexistas acabariam expondo a diferença sexual. Mais que um “ato natural”, mas também uma justificativa ontológica para um tratamento diferenciado dos sexos na vida social, com repercussões sobre a universalidade de direitos e sobre o conhecimento. As mulheres “serão iguais aos homens, fato do qual decorreria a única base para se poderem reivindicar direitos? Ou serão seres diferentes e, por causa ou apesar das diferenças, com direito a igual tratamento?” (GROSSI, 2002, p. 18). Essas indagações orientaram o projeto intelectual comum que se impôs às mulheres como parte das lutas feministas.

O universalismo, enunciado pela revolução francesa e espalhado para o mundo, havia marcado bem os paradoxos presentes nos pensares de feministas francesas, como Olympe de Gouges, Jeanne Deroin, Hubertine Auclert e Madeleine Pelletier, entre fins dos séculos XVIII e XIX (SCOTT, 2002), diante dos chamados “direitos dos homens”, como os de participação política e de acesso à instrução, ao trabalho, enfim, à cidadania plena, negada às mulheres. A noção de natureza como justificativa do caráter diverso do masculino e do feminino se reafirma. Por sua fisiologia diferente, homens e mulheres são destinados a papéis sociais diversos.

A crença na inferioridade intelectual e em suscetibilidades emocionais femininas, ambigualmente, compõe o pensamento igualitário do século XVIII; contra ela lutam as mulheres. Ela move ideias propagadas amplamente, como as do historiador francês Jules Michelet (1798-1874), que não ignora o papel das mulheres no passado e no presente, lembra Perrot (2005, p. 14): “As mulheres, que poder!”, dizia ele em seu livro, dedicando-lhes “frases substanciais em suas aulas, que elas, num auditório apaixonado e silencioso, vêm escutar em massa”.

Os afagos desse pensador, porém, não deixam de associar as mulheres à natureza e à maternidade e os “homens à cultura racional e heroica”, denunciando, na inversão dos papéis, a chave dos desregramentos das sociedades: Michelet aceita as representações de seu tempo, sobretudo as representações de uma sociologia balbuciente.

Essas percepções prosseguem em tempos e espaços diversos, ao mesmo tempo em que interdisciplinares. O poder social das mulheres, porém, avança, ao longo do século XIX em toda a Europa e seus indícios são “a proliferação da imprensa feminina e a fundação de inúmeras associações. Em meados do século XIX, as feministas estão conscientes disso” (KÄPELLI, 1994, p. 546). Círculos dos socialistas utópicos favorecem esse movimento, quando, nas décadas de 1820 e 1840, criticam a sujeição das mulheres, “sobretudo no virulento ataque que fazem ao casamento” (KÄPELLI, 1994, p. 543). Adensa-se a produção de saberes sobre ideais igualitários. Discursos moldados na ação compõem a matéria política traduzida no “movimento”, recolhida da vida pessoal, das tensões e dos conflitos vividos pelas mulheres no cotidiano.

As lutas por direitos universais e específicos de que as mulheres têm participado centram-se em paradigmas, conformados na matéria que, reiteradamente, associa as esferas pública e privada. Rompe-se assim a ideologia das “esferas separadas” (SCOTT, 1994a, p. 443-477), legitimando a apartação dos territórios feminino e masculino, tradição tão presente no século XIX. Essa ruptura está nas contribuições de John Stuart Mill (1808-1858), cujo texto, traduzido em todas as línguas europeias, torna-se a referência fundamental para a corrente igualitária liberal. Com ela, reivindica para as mulheres “as promessas da Constituição norte-americana” (KÄPELLI, 1994, p. 542).

Discursos feministas sobre poder e dominação nas relações de homens e mulheres são produzidos na interseção dessas esferas, se realimentam delas e se distinguem nelas. A matéria política ganha forma e se propaga nessas referências. Mulheres ocupam-se dela em suas atividades intelectuais, sistematizando conceitos e organizando pautas de lutas. O caráter interdisciplinar dessa matéria não foi de fato resultado de qualquer “corte epistemológico” intencional de estudos acadêmicos. A interdisciplinaridade foi moldada nessas lutas, contendo sempre as associações das esferas pública e privada.

Carla B. Pinsky (2007, p. 9-11), numa sensível apresentação de Minha história das mulheres, de Michelle Perrot, traça o itinerário seguido pelos

estudos dessa historiadora: primeiro, a ruptura dos silêncios, depois, os tratos “do corpo, como algo que tem historicidade [...], desconstruindo as idades da vida, as aparências [...], o sexo, a maternidade e a submissão (repressões, estupros coletivos e ‘institucionalizados’, prostituição, assédio sexual, violência doméstica)”. A preocupação com a “alma vem depois – a religião, a cultura, a educação, o acesso ao saber, a criação, trazendo à tona hereges, santas, feiticeiras, leitoras e escritoras, artistas, sábias e criadoras”. Esse itinerário sugere a montagem do projeto que se tornará o campo dos estudos da história das mulheres e dos estudos de gênero.

2.3 -Movimentos de Libertação da Mulher Brasileira

As lutas feministas eclodiram no Brasil, em grande parte dependentes de sua participação na luta geral pela democracia contra a ditadura e contra as desigualdades sociais, fortemente estabelecidas na organização de mulheres de esquerda e coordenadas estreitamente com a defesa dos direitos da cidadania e da democracia.

Grupos de conscientização foram construídos em torno de mulheres exiladas, escritores, professores e estudantes universitários, mulheres com origem em partidos políticos de esquerda e logo articuladas com mulheres como Romi Medeiros, da elite brasileira, advogada que havia conseguido a aprovação do Estatuto da Mulheres Casadas em 1962, responsáveis por remover as mulheres da condição de “relativamente incapazes”, em relação ao marido contra o direito ao trabalho e a escolher o local de residência. Esses grupos de conscientização introduziram propostas semelhantes às dos movimentos americano e francês, mas são caracterizados, no Brasil, por procurarem ser “bons para o Brasil”, na expressão de Goldberg” (MACHADO, 2011, p. 194).

O movimento irrompeu no momento em que segmentos de uma “sociedade civil” estavam ganhando um espaço possível para se articular contra o “Estado”, que atuava como ditadura militar desde 1964. Na época, essas

ideias estavam em oposição dicotômica, servindo como resposta ao regime militar ditatorial. O governo Geisel (1974-1979) iniciou o processo de afastamento político, sempre alertando sobre o uso do recurso ditatorial à repressão.

Desde 1973, surgiram grupos de conscientização no Rio de Janeiro e em São Paulo, e no final dos anos 70, em cidades do Nordeste e do Sul do Brasil, e através do Centro-oeste. Em 1975, com a celebração do Ano Internacional da Mulher, foi possível enfrentar as atuais dificuldades políticas para organizar um evento formal e, assim, realizar o primeiro ato público, o Seminário sobre o Papel e o Comportamento da Mulher na Sociedade Brasileira. e Ação das Mulheres na Sociedade Brasileira), realizada no Rio de Janeiro, em que os principais problemas eram a condição das mulheres brasileiras: questões relacionadas ao trabalho, à saúde física e mental, discriminação racial e homossexualidade feminina. Também em 1975, a censura direta à imprensa foi suspensa, mas não para revistas e jornais, rádio e TV. Isso estimulou a publicação de jornais alternativos, entre eles, dois jornais dirigidos por mulheres feministas.

No período pós-1975, o primeiro jornal dirigido às mulheres foi o Brasil Mulher, publicado pela Sociedade Brasil Mulher e produzido por mulheres de partidos de esquerda marxistas de 1975 a 1980. Leite (2003) ressalta que as editoras da Brasil Mulher já estavam trabalhando em conjunto com o Círculo de Mulheres de Paris, o segundo jornal Nós Mulheres, publicado pela Associação de Mulheres de 1976-1980, foi iniciado pelo retorno de feministas brasileiras participantes do Círculo de Paris, junto com as feministas ativas aqui.

Figura 6 – Exemplar do Jornal Brasil Mulher



Fonte: http://www.resistirepreciso.org.br/pageFlip/Alternativos/Brasil_Mulher_Nas_Mulheres_Mulherio/index.html

Editorias de ambos os jornais pedem o estabelecimento de relações entre a luta feminista pela libertação das mulheres, a politização do privado e o enfrentamento das desigualdades na vida pública; mas sempre articulado com a luta pela democracia e buscando vínculos com movimentos populares ou ativismo comunitário das mulheres. A inserção de feministas brasileiras na luta pela democracia e anistia (especialmente o jornal Brasil Mulher) marca uma diferença contextual de quando o movimento eclodiu na França e seu início nos Estados Unidos. As questões, no entanto, são articuladas de maneira muito semelhante em termos de propostas apresentadas em nome da necessária revolução do cotidiano das mulheres, politizando o privado e entrando como uma voz política na esfera pública, em nome do que todas as mulheres tinham em comum.

O movimento feminista de libertação das mulheres nos Estados Unidos (anos sessenta) e na França (anos setenta), chamado "feminismo de segunda onda", enfatizou a liberdade sexual e denunciou a ideia de que o corpo e o sexo

feminino eram controlados pelos homens. Assim, a luta pela liberdade sexual era consistente com a denúncia de violência sexual e de relações sexuais obtidas pela força por um parceiro. Foi politizar o privado. Mas não é só isso. Tudo era visto como vinculado entre a vida privada e a vida pública na opressão das mulheres e na luta pela libertação das mulheres.

Em Paris, o jornal *Le TorchonBrûle*, elaborado coletivamente de 1970 a 1972, apresentava artigos sobre as diversas facetas da vida das mulheres, como trabalho doméstico, família, desemprego, fábrica; sempre articulando problemas cotidianos em termos de problemas de opressão da mulher que devem ser considerados e analisados em direção à emancipação. No caso do feminismo francês, a questão da reivindicação de mudanças nos espaços públicos foi esclarecida pelo progresso dos direitos sexuais e contraceptivos e pela legalização do aborto em 1973. No Brasil, a presença de mulheres nos espaços públicos era ainda mais urgente desde ainda estávamos em plena ditadura militar.

Em *Uma História do Feminismo no Brasil*, Céli Pinto (2003) classifica a história do Movimento Feminista brasileiro em quatro fases: a primeira, apresenta o surgimento do Movimento Feminista no final do Século XIX e começo do XX; a segunda, aborda o feminismo nascente no contexto da Ditadura Militar; a terceira, narra mobilização desse movimento na redemocratização brasileira e, por fim, na quarta e última fase, narra a década de 90 e a expansão das Organizações Não-Governamentais Feministas.

A primeira fase do feminismo teve como foco a luta das mulheres pelos direitos políticos mediante a participação eleitoral que correspondia basicamente ao direito de votar e ser votada, já que até o começo do Século XX era negada às mulheres a igualdade política. Bertha Lutz (1894-1976) exerce importante liderança e atividade política pelos direitos das mulheres desde 1920 até a década de 1970 quando vem a falecer. Esse período inicial do Movimento Feminista é caracterizado por três vertentes no seu interior: uma primeira que não define a exclusão da mulher como decorrência da posição de poder do homem (tido como um feminismo bem comportado); uma segunda vertente composta por um feminismo difuso protagonizado por intelectuais

(professoras, escritoras, jornalistas), tendo um campo mais vasto de questões como, por exemplo, a educação da mulher, a dominação dos homens e temas delicados para a época, como sexualidade e o divórcio (feminismo menos comportado); e uma terceira vertente que tinha relação com o Movimento Anarquista e com o Partido Comunista priorizando a luta contra a exploração do trabalho (feminismo ainda menos comportado).

No Brasil do final do Século XIX o país passava por um processo de urbanização e industrialização, culminando no surgimento de uma classe operária. Na Constituição de 1891 as mulheres são esquecidas nos artigos que regulavam as eleições no país. Não é que a Carta Magna as proibia de votar, ela simplesmente ignorava a existência das mulheres, provocando-as a requererem o alistamento eleitoral de muitas mulheres (SAFFIOTI, 2013).

A luta pelo sufrágio universal do período pretendia ampliar sua base de apoio formando uma opinião pública favorável as suas reivindicações e, por isso, as feministas utilizavam jornais, participavam de eventos públicos e há registros de uma passeata à época. Em 1910, como resposta a não-aprovação do voto feminino pela Constituinte, um grupo de mulheres fundou o Partido Republicano Feminino (PRF). Além do voto das mulheres, o Estatuto do Partido Republicano Feminino também falava em emancipação, independência e exploração sexual. O PRF desaparece nos últimos anos da década de 1910 quando surge no mesmo período a Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF).

A Federação Brasileira para o Progresso Feminino tem estreita relação com a volta ao Brasil, no ano de 1918, de Bertha Lutz que tinha ido a Paris estudar. É interessante observar sua trajetória e seu perfil, pois filha de uma elite econômica e intelectual. Sua ida a Paris a fez ter contato com ideias feministas do Norte. Chama atenção o fato de que Bertha Lutz possuía reconhecimento e trânsito entre a elite política da época (SOIHET, 2000).

Figura 7 – Berta Lutz em campanha pelo voto feminino na cidade de Natal em 1928



Fonte: Acervo Arquivo Nacional

No ano de 1922, após retornar de uma viagem aos Estados Unidos, é organizado o 1º Congresso Internacional Feminista no Rio de Janeiro. A partir de então, a FBPF espalha-se pelo país durante a década de 1920 com presença nos estados de Minas Gerais, Paraíba, Bahia, São Paulo, Ceará e Rio Grande do Norte, tendo a luta pelo direito ao voto como agenda central. As mulheres que compunham o núcleo duro da FBPF tinham um claro perfil de classe econômica privilegiada. Buscando apoio na opinião pública, a FBPF entrega um abaixo-assinado com 2.000 assinaturas de mulheres ao Senado. Construindo uma relação de aliança com Juvenal Lamartine, então Presidente do estado do Rio Grande do Norte, o estado passa a ser o primeiro a aprovar uma lei autorizando o voto feminino.

Figura 8 – Participantes do III Congresso Nacional Feminista em audiência com o presidente Vargas - 1936



Fonte: Acervo Arquivo Nacional

A primeira eleitora mulher da história do Brasil é oriunda da cidade de Mossoró, que fica no interior do Rio Grande do Norte. É importante ressaltar que a luta pelo voto feminino também era promovida por outras mulheres nos seus estados sem relação com a Federação. A própria Bertha Lutz não era uma líder isenta de críticas: Natércia Silveira, uma advogada gaúcha disputou a liderança da Federação e se retirou posteriormente ao apoiar a candidatura de Getúlio Vargas para a Presidência da República, promovendo um conflito aberto com Lutz que via no engajamento político uma ameaça à luta pelo direito ao voto (VAINSENER, Online).

No ano de 1932 o novo Código Eleitoral passou a incluir as mulheres no processo eleitoral, reconhecendo seus direitos políticos. A FBPF tentou eleger Bertha Lutz para a Constituinte de 1934 conquistando uma suplência e assumindo a titularidade com a morte de um deputado e no mesmo ano

a Federação organiza o 3º Congresso Nacional Feminista. No entanto, com o Golpe de 37 a Federação perde espaço e expressão no cenário brasileiro.

Outra característica dessa primeira fase é o jornalismo feminista. No final do Século XIX e começo do XX fazia parte do Brasil a luta pela liberdade de informação. Nesse contexto, existiam as feministas que sustentavam pequenos jornais, alguns artesanais, em que publicavam artigos e opiniões considerados mais radicais sobre a condição da mulher. Em 1873, Francisca Senhorinha Motta Diniz é a primeira mulher a fundar um jornal brasileiro com o objetivo de divulgar a “causa da mulher” chamado O Sexo Feminino que passaria a se chamar 15 de Novembro do Sexo Feminino.

Além do jornalismo feminista, havia também nesse período o feminismo anarquista. Naquela época o Brasil recebia imigrantes italianos, espanhóis e portugueses que formavam uma massa operária no Rio de Janeiro e São Paulo trazendo ideias libertárias do anarquismo europeu. É nesse momento que ocorrem as primeiras grandes greves do Brasil e se estabelece uma ativa imprensa anarquista no país.

As mulheres que faziam parte dessas mobilizações apontavam a opressão masculina, diferentemente das sufragistas. A primeira manifestação de mulheres próximas ao anarquismo é datada de 1920 e foi lançado pela União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas do Rio de Janeiro. Tal manifesto denota a posição das mulheres apontando a impossibilidade de conquistar a igualdade sem o reconhecimento da condição da mulher na fábrica. Elas, portanto, chamavam atenção para a questão da diferença que ganharia força na segunda metade do Século XX. Sua pauta tinha na questão do trabalho sua centralidade.

Dentre suas denúncias, constavam o fato de que o tempo da mulher era consumido pela dupla jornada de trabalho. Maria Lacerda de Moura (1887-1945), uma destacada anarquista, se opõe às sufragistas acreditando ser tal luta muito restrita e pouco transformadora das relações de dominação na sociedade. É interessante notar as diferenças de classe entre as sufragistas da Federação Brasileira para o Progresso Feminino, claramente abastadas, e as

anarquistas operárias, trabalhadoras exploradas. O Golpe de 1937 aniquila a expressão pública de movimentos mais visíveis e expressivos, retomando apenas na Ditadura Militar (1964-1985) contra o regime repressivo.

Como balanço das conquistas dessa primeira fase do feminismo brasileiro temos a conquista do voto como principal vitória das mulheres engajadas no país. O Movimento Feminista ganha nova expressão após o Golpe de 64, mas é importante entender o contexto mais amplo do Golpe Militar no Brasil: internacionalmente havia uma crítica ao capitalismo estadunidense e ao socialismo do Leste Europeu. Aconteciam nesse cenário movimentos beatnik e hippie nos EUA e os protestos de Maio de 1968 em Paris. Americanas lideradas por Beth Friedman (1921-2006) tiram o sutiã em praça pública. Ocorre o lançamento de *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir.

No Brasil, havia uma polarização política entre a União Democrática Nacional (UDN), composta por empresários, proprietários de terras, a classe média e forças armadas empunhando a bandeira do anticomunismo versus partidos nacionalistas (Partido Trabalhista Brasileiro) e clandestinos (Partido Comunista Brasileiro), empresários nacionalistas, operários urbanos, movimentos camponeses, intelectuais, estudantes e parte da Igreja Católica.

É nesse cenário de polarização política nacional, aliado à Guerra Fria em plano internacional, que ocorre o Golpe Militar de 1964. A Ditadura Militar vai aprofundando o seu aparato repressivo e a censura extrapola o campo político estendendo-se à questões morais e de costumes. Enquanto o Norte Global passava por momentos de revolução e mudanças culturais. O Brasil entrava em profunda repressão política e perseguição ideológica e comportamental. Ressurge na década de 1970 o Movimento Feminista.

Há relatos de aproximação desses movimentos de mulheres com o Movimento Feminista à época. O Movimento vivia tensões internas entre a autonomia da luta específica da causa da mulher e a luta contra a ditadura, além de ser apontado pela esquerda como um desvio pequeno-burguês que trocava a “luta de classes” pela “luta de sexos”.

Em 1972 ocorrem dois eventos de natureza distintas: o congresso promovido pelo Conselho Nacional da Mulher liderado pela advogada Rony Medeiros (que era mais conservadora e com trânsito entre a elite política militar) e as primeiras reuniões de grupos de mulheres em São Paulo e Rio de Janeiro (onde também ocorriam reuniões em outros estados), de caráter quase privado, o que seria uma marca do novo feminismo no Brasil (PINTO, 2003).

Essas reuniões eram promovidas por grupos feministas inspirados no feminismo nascente do hemisfério norte e promoviam grupos de reflexão informais que reuniam mulheres que se conheciam previamente e tinham um caráter bastante privado, unidas por laços de amizade, afinidades intelectuais e políticas. A entrada em tais reuniões acontecia por meio de convite. (PINTO, 2003).

Em alguns casos essas feministas até chegaram a promover atividades públicas, mas o contexto era de pouca oportunidade política em virtude do regime autoritário. As reuniões também tinham um certo caráter terapêutico onde se debatiam assuntos diversos sobre a condição feminina. Outro fator importante do período da Ditadura Militar é o caso das feministas exiladas. Ativistas exiladas na Europa encontraram um clima diferente do Brasil, propício contestação a outras formas de hierarquias para além do autoritarismo político e de classes (PINTO, 2003).

3 MISS MARCIA BROWNE: MULHERES E REDE PÚBLICA DE ENSINO PAULISTA

De acordo com Schwarcz (2013), diferente das biografias mais consagradas, a trajetória busca a descrição de posições ocupadas ao mesmo tempo em sucessivos campos de força: tanto individuais como “em relação” a demais grupos sociais em concorrência.

Como o campo – seja ele literário, intelectual, político – está sempre em mudança, a trajetória social representa o movimento dentro de um “campo dos possíveis”, que se define estruturalmente, mesmo que individualmente a mudança se deva muito ao acaso. Assim, sem abrir mão da singularidade do sujeito, sua trajetória social representa a compreensão de um desfecho singular, dentro de um espaço social, preenchido por disposições de “habitus”, que vão sendo sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou um grupo de agentes relacionados (SCHWARCZ. 2013, p. 57).

Argumenta-se que uma das maiores dificuldades do gênero da biografia resida no fato de o pesquisador se tornar amigo íntimo do biografado com o passar do tempo. Não se trata, em qualquer hipótese, de renegar o gênero, muito menos de reanimá-lo, até porque a história costuma ser ruim com os vestígios e com o que deixou de fazer sentido. (Levi-Strauss, 1971).

De acordo com Bordieu (1988) os processos biográficos não podem ser entendidos como uma sucessão linear e mecânica de causas e efeitos. A atribuição desse sentido de causalidade só pode ser obtida posteriormente à identificação das necessidades dos sujeitos de adequarem as ações humanas próprias ou estudadas. É nesse contexto que se enquadra a “ilusão biográfica” (BORDIEU, 1988). Não existe uma forma de prever a existência de sujeitos únicos e coerentes, já que o controle histórico fugiria ao indivíduo social, que se encontra sob um contexto de relações que transcende sua experiência única.

3.1 A História da mulheres no magistério

O processo de construção da democracia brasileira ainda incipiente traz consigo um fenômeno que deve ser ressaltado pelos seus aspectos sociais, políticos e econômicos: intensificou a participação das mulheres na atividade econômica e, gradativamente, aumentaram sua inclusão nas tomadas de decisão, ocupando importantes cargos executivos, com o devido destaque para a eleição de Dilma Rousseff para dois mandatos de quatro anos como presidente. Esse cenário é inimaginável nas três décadas anteriores. Obviamente, este é um fenômeno que ocorre em muitos países e cuja busca de explicação, imediatamente nos lembra a expansão econômica, com a aceleração do desenvolvimento tecnológico, o processo de industrialização e urbanização e as lutas dos movimentos associados, inclusive movimentos feministas que lutam por direitos iguais (BRABO, CASTRO, MIGUEL, 2015).

No entanto, notamos que esse fenômeno repercute inclusive em períodos de estagnação econômica, com a consequente deterioração das oportunidades de emprego. Apesar das crises econômicas das décadas de 1980 e 1990, a expansão dos indicadores das taxas de participação das mulheres, principalmente no segmento das mulheres acima de 30 anos, foi o único fator responsável pelo crescimento da População Economicamente Ativa (PEA).

Também é verdade que as restrições no mercado de trabalho para os jovens e a efetiva participação das mulheres adultas na atividade econômica fazem com que a força de trabalho assuma um perfil etário mais elevado. Paradoxalmente, a década de 1990, marcada por grande abertura econômica, com avassaladora entrada de capitais estrangeiros no país, baixo investimento, privatizações e terceirizações da economia consolidaram a tendência de crescente incorporação das mulheres como mão de obra indispensável. Isso coloca o fato novo que evidencia ainda mais a contradição: nesta década o desemprego feminino aumenta, o que sugere que a expansão do emprego não é

suficiente para absorver todo o crescimento da população economicamente ativa de natureza feminina.

De forma geral, pode-se dizer que apesar da turbulência econômica que assola o mundo nas últimas décadas, a participação das mulheres no mercado de trabalho tem crescido significativamente no contexto brasileiro. A análise dos indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, revelou que em 1960 a taxa oficial de emprego feminino era de 16,5%.

Em 1992, essa taxa chega a 43,4%, ante 46,8% em 2009. Note-se nessa análise que a participação feminina aumentou acentuadamente entre 1960 e 1990 e que a partir de então houve um crescimento gradual, mas oscilando às vezes com indicadores entre 42% e 50% entre 1990 e os dias atuais. Por exemplo, em 2012 os dados indicam que 42,47% de participação das mulheres na população economicamente ativa deve-se destacar que essas pequenas oscilações se devem basicamente ao comportamento da economia brasileira ainda relativamente dependente e periférica no contexto da internacionalização dos mercados (BRABO, CASTRO, MIGUEL, 2015).

É fato que as mulheres estão cada vez mais qualificadas e ocupam cargos antes ocupados majoritariamente por homens. Parece, também, que a participação das mulheres no mercado de trabalho aumenta à medida que avançam nos anos de escolaridade.

Paradoxalmente, ainda é significativo o nível de analfabetismo entre as mulheres. Historicamente, a criação da família brasileira é de caráter patriarcal, regime ao qual até recentemente era atribuída a necessidade de estudar para os homens, ficando a formação das mulheres relegada a segundo plano. Além disso, vale lembrar disso.

A solução dos problemas educacionais não está exclusivamente na escola. A história mostra que nenhum país do mundo contemporâneo alcançou altos níveis de alfabetização sem que suas populações tenham obtido melhorias substanciais em suas condições de vida e uma distribuição de renda mais equitativa. O consequente enfrentamento do analfabetismo no Brasil requer, por um lado, uma política abrangente que conduza o país ao desenvolvimento econômico com justiça social, superando a atual situação de extrema desigualdade na distribuição de renda, bens e serviços; por outro lado, requer uma política educacional sistemática e de longa duração que priorize a universalização do ensino fundamental e respeite as especificidades regionais. (Declaração de Congresso Brasileiro de Alfabetização de Participantes realizado em São Paulo, Brasil, em setembro de 1990).

É o movimento pela emancipação da mulher, somado aos impostos gerados pela crescente industrialização, com fortes demandas de necessidades sociais e econômicas, mudando o perfil da família brasileira, que faz com que essa situação se transforme no Brasil, com as mulheres gradativamente aumentando sua qualificação via escola e ocupando massivamente empregos antes ocupados por homens.

Leontiev (1978b: p 265) refere-se à importância da atividade produtiva na formação do indivíduo:

Desde o início da história humana, os próprios homens e suas condições de vida deixaram de se modificar e as aquisições de evolução a transmitir. geração a geração, que é a condição necessária para um progresso histórico contínuo. É necessário, portanto, que essas aquisições sejam regadas. Mas como se - como vimos - eles não pudessem se estabelecer sob a influência da herança biológica? (LEONTIEV, 1978b, p 265).

Essa forma particular de fixação e transmissão às gerações futuras da evolução das aquisições deve seu surgimento ao fato de que, ao contrário dos animais, os homens têm uma atividade criativa e produtiva. É sobretudo o caso da atividade humana fundamental (CIAVATTA, RUMMERT, 2010: pp. 464-465).

Assim é a atividade de trabalho, considerada como atividade intencional de transformação da natureza para atender a uma necessidade humana, que

possibilita a objetivação do sujeito, a expressão de sua ideia, sua concepção de seu fazer. Mas, ao mesmo tempo que permite a objetivação do sujeito, no âmbito da atividade e das relações sociais que lhe implicam que a ideia, a concepção e o fazer humano se constituam. Desta forma, as competências para utilizar as ferramentas, pensamento e conhecimento a uma nova geração são formadas pela propriedade de riqueza cultural e atividade cognitiva produzida pelas gerações anteriores, através do processo de comunicação que se dá nas relações entre as gerações mais velhas e mais jovens. Essa constatação é fundamental, pois todo o processo de emancipação é baseado no processo educacional, forma adulta de combater o jugo da espécie humana pela espécie humana.

À medida que a mulher avança na escolaridade, qualifica o debate sobre a emancipação e o avanço na ocupação dos empregos. Ciavatta e Rummert (2010: pp. 464-465) também abordam essa questão e consideram que,

Estamos, portanto, diante de um arcabouço em que se apoiam as análises de Marx (1979, 1980), Gramsci (1978) e Kosik (1976) para evidenciar o fato de que todo o processo de produção, ao trazer novas configurações de processos de trabalho e divisão social, apresenta novas demandas quanto ao trabalho necessário. Essa perspectiva evidencia a conexão orgânica entre educação e trabalho e permite compreender o currículo como forma de materialização dessa articulação. Pode, assim, transcender as interpretações hegemônicas que apresentam as relações entre trabalho e educação como resultado do plano fenomenal linear e o currículo como mera expressão de um processo intraescolar e / ou pedagógico, em sentido estrito (CIAVATTA, RUMMERT, 2010: pp. 464-465).

Soma-se a isso o fato de que na economia global a educação é necessária para que o indivíduo seja mais produtivo e consiga consumir mais bens, não importando, portanto, a mera exclusão de pessoas, para que gradativamente a situação da participação feminina na população economicamente ativa alterar. Nesse sentido, a sociedade civil tem um papel muito bem definido na luta por uma escola que efetivamente contribua para ampliar o alcance das pessoas à política de direito social ao trabalho decente

que avança gradativamente, em especial favorecendo a inclusão das mulheres no mercado de trabalho (BRUSCHINI, 2000).

Mas ainda existem lacunas importantes que precisam ser consideradas. Cabe à sociedade brasileira organizada o papel de atuar para garantir condições favoráveis de estudo e formação de profissionais comprometidos com as necessidades e anseios populares, instalando a partir desses processos de formação a produção de conhecimentos em educação e interferindo nas políticas públicas de conhecimento nesta área. Por outro lado, para avançar na construção de uma realidade mais promissora para a condição da mulher é necessário reconhecer os sujeitos históricos que compõem a atividade educativa, educandos e educadores, provendo políticas que possibilitem a tais atores compreender melhor as suas responsabilidades.

Essa mudança consolida a certeza de que não pode privar a população de bens simbólicos socialmente produzidos e socializados na prática escolar. Nesse sentido, toda a sociedade brasileira tem um papel a cumprir. O papel da educação pública deve ser o de direcionar e organizar essa discussão.

Todos os anseios de modernização do estado de São Paulo por meio da difusão do ensino público fundamental, refletidos nas inúmeras reformas pelas quais passou esse nível de ensino no início do século XX, foram gradativamente ampliados em função da demanda de grupos populacionais instrucionais, marcadamente em São Paulo em intenso processo de urbanização e industrialização de novas e crescentes necessidades de mão de obra qualificada com diferentes níveis de qualificação e geradora de responsabilidades.

Nesse contexto socioeconômico, a educação pública era dotada de relevância política e social: a profissão docente no ensino fundamental, considerada ocupação indigna, passou a ser exaltada nos discursos de nossos políticos e educadores. Conforme Catani (1989: p 118), os primeiros reformadores republicanos elogiaram a nobreza da missão do professor e os ideais que deveriam reger sua conduta; Eles descreveram seus atributos e habilidades enfatizando as qualidades morais necessárias para a formação de indivíduos adaptativos em uma nova sociedade condicional por requisitos

formais e legais para uma ordem capitalista idealizada, existente, segundo Costa (1983, p 36) em países hegemônicos centrais e cuja cultura é nutrida por nossas elites intelectuais.

Apesar da exaltação da retórica dos professores primários públicos e de sua função social não resultarem em melhora de sua situação econômica, as escolas paulistas de formação de professores primários passaram, ano após ano, recebendo um número crescente de alunos e principalmente alunos, apresentando as aspirações ascendentes dos diversos grupos sociais e, sobretudo, a participação das mulheres num ramo profissional de reconhecida importância social. Porém, de acordo com estudos realizados por Pinto (1984, p. 111-114), especialmente durante os anos 1900 e 1910, havia quadro de desemprego severo e miséria em São Paulo.

O acelerado processo de mudança da estrutura econômica em busca de uma nova era de progresso não explicava a situação de miséria da população. A ampla publicidade empreendida pela política cafeeira imigrantista para atrair mão-de-obra barata inchava o exército de desempregados em todo o estado de São Paulo, que não tinha condições econômicas de acomodar o grande contingente da classe trabalhadora disponível para o processo produtivo. Ou seja, ocorreu um súbito aumento populacional, desproporcional à sua capacidade de geração de empregos, levando ao surgimento de um clima de pobreza e busca de oportunidades de mobilidade social e, em última instância, de sobrevivência.

Neste contexto, a educação escolar surge como instrumento privilegiado de mobilidade social e a profissão de ensino primário público consubstancia as esperanças de mobilidade das várias camadas da população inflamadas por discursos laudatórios sobre o papel a desempenhar pelos professores. É bem provável a exaltação de discursos tenha chegado ao povo por intermédio dessas autoridades, considerando o grande prestígio social de que gozava e, em virtude do qual era ouvido por toda a população local, geralmente frequentadora de eventos escolares como festejos de encerramento do ano letivo, abertura de escolas e festas cívicas, considerados verdadeiros eventos sociais.

Incentivado ou não o tom laudatório dessas discussões das autoridades de educação pública da época, é certo que o número de homens e principalmente de mulheres em busca de escolas de formação para o exercício dessa profissão tem aumentado consideravelmente a cada ano, principalmente quando comparado ao número de alunos matriculados em academias oficiais do estado voltadas para o ingresso no ensino superior.

Os discursos oficiais sobre as condições de vida e trabalho, e salários dos professores do ensino básico público, por parte das várias autoridades da educação pública, criaram um quadro misto sobre a profissão docente primária para colocar estes profissionais entre duas situações aparentemente contraditórias: os profissionais dotados de importância - importante papel social e, ao mesmo tempo, os profissionais que viviam em situação de precariedade financeira.

Porém, numa época em que a grande maioria dos trabalhadores dos centros industriais, quando podiam permanecer empregados, estavam sujeitos a “salários de fome”, e sem qualquer qualificação, não gozavam de qualquer prestígio social, como afirma Pinto (1994, p. 74), o discurso laudatório sobre a profissão docente primária certamente conferiu a esta última uma imagem atraente, principalmente aos olhos dos trabalhadores e pequenos agricultores, muitas famílias de imigrantes e mulheres que procuravam inserir-se no mercado de trabalho assalariado e conquistar status e respeitabilidade dentro da sociedade.

Como disse Sforzi (1996, p. 16), assim como a Europa temia, no início do século XX, a desordem social provocada pelos trabalhadores livres desempregados, também o Brasil temia os efeitos decorrentes das mudanças na ordem de trabalho que a liberdade aos escravos ocasionou e apelou principalmente ao estado de São Paulo, imigração e liberdade aos trabalhadores infelizes.

Tais preocupações desencadearam o processo de ampliação dos serviços públicos de ensino fundamental, vinculando-o também a um controle de projetos e ordem social. A partir desses requisitos, frente aos quais se

encontrava o Governo do Estado de São Paulo, certamente como afirma Sforzi (1996, p. 83), a missão educativa estava associada a um processo a ser estabelecido para a promoção do autogoverno de cada indivíduo e deve ser exercida por candidatos à profissão de professor primário, portadores de virtudes sociais alicerçadas no altruísmo, na bondade, na abnegação, na solidariedade, no espírito de unidade e no patriotismo. Em suma, os princípios que colocavam como ideal “bem público” acima do bem individual.

Os discursos oficiais para a seleção de indivíduos para os professores do ensino fundamental público basearam-se no argumento de que era necessário ter a vocação necessária para ser professor, vocação que se traduzia em habilidades inatas. Os requisitos de um trabalho educativo que vise a regeneração moral, associados à ideia de seleção para a profissão docente no ensino básico, trazem aqueles indivíduos que construíram um sentido moral traduzido num espírito de aceitação de normas socialmente sancionadas.

Acreditando-se nas teorias científicas que diziam que a mulher tinha o padrão de comportamento exigido para a docência, o poder oficial investiu esforços no padrão feminino para a profissão de professora primária. Traduziu em quadro todos os requisitos para o exercício da profissão docente associando-a à mulher (BRUSCHINI, 2000).

Tendo em vista o discurso das exigências para o exercício da profissão docente, expectativas em relação ao ensino fundamental, é claro que as autoridades de ensino público tinham claro que o funcionamento da unidade escolar não era apenas garantido por lei, mas também pelos fiscais da alfândega para ser transmitidos principalmente por professores, supostamente portadores de sentimentos e comportamentos virtuosos tidos como características maternas que se naturalizaram nas mulheres, tornaram-se pré-requisitos importantes para o exercício da profissão docente no ensino fundamental público.

Exaltando as habilidades maternas únicas das mulheres, o discurso oficial acabou por proporcionar condições para a feminização do ensino fundamental, o que custou caro aos homens, pois, por meio dela, é possível exercer poder e

influência nas decisões políticas e administrativas. O fenômeno em questão é resultado de uma combinação de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, configurados basicamente na tríade democratização, industrialização e educação.

Mas nada está tranquilo nesse processo: a mulher ainda tem rendimentos relativamente mais baixos do que os homens. Ainda existe algum preconceito na ocupação de cargos gerenciais femininos e um problema educacional que precisa ser resolvido: a iliteracia entre as mulheres adultas é ainda maior do que entre os homens, apesar de expressivo contingente delas buscarem inserção na escola, principalmente na área da educação de adultos (BRUSCHINI, 2000).

É verdade que vivemos uma época em que as circunstâncias sociais, políticas e culturais brasileiras se alteraram profundamente. Nesse cenário, atores sociais antes invisíveis se organizam em movimentos, passam a ter voz, explicando suas diferenças e trazendo suas demandas específicas.

Segundo o comentário de Luís de Toledo Pisa, paulistano que nasceu em 1888, ao citar momentos da sua infância faz referências ao entusiasmo dos paulistanos pela causa abolicionista e também o entusiasmo pelos métodos anglo-americanos no campo educacional. Diz ainda que São Paulo tanto fez questão de assimilar e aperfeiçoar que a atuação do Bernardino de Campos com Cesário Mota e a assistência técnica de Miss Browne que formou uma verdadeira escola de pedagogos e assim propuseram uma nova proposta de trabalho para o departamento da instrução pública (MONARCHA, 1999).

No decorrer do ano de 1907 o inspetor geral da instrução pública paulista, João Lourenço Rodrigues, foi por conta própria aos Estados Unidos para observar de perto o trabalho pedagógico que era realizado lá e adquirir novas informações e material de caráter informativo. Como resultado dessa experiência, buscava adquirir um novo olhar a respeito da prática pedagógica que vinha sendo aplicada na ainda incipiente instrução pública republicana no Estado de São Paulo. Enquanto realizava os seus afazeres na cidade de Boston, o educador paulista tem um encontro inesperado com a pioneira do ensino primário, a professora Márcia Browne:

É uma página “damiciiana” essa a que nos legou, a propósito de Miss Browne, quando a descobriu na grande cidade de Boston. A norte-americana ligara seu nome a nosso ensino, de 1890 a 1896. “Mulher-homem” que governava homens tudo fizera pelas nossas crianças. Traçara métodos de ensino, normas didáticas, cuidara das salas de aula, planejara material nos melhores moldes pedagógicos. [...] Á rua Spruce, 23, em Malden. Miss Márcia Prescilla Browne está velha, alquebrada, corcunda. Não tem mais no olhar o brilho que outróra, há 20 atrás, intimidava a buliçosa criança paulistana. [...] Ela não o reconhece de pronto, mas passando o minuto rememorativo, ouvindo-o, reúne as lembranças e por fim o abraça com efusão, os olhos cheios de lágrimas. [...] “De seus lábios irrompem, então, uma torrente de palavras, a indagar dêste ou daquele, radiante quando informava da bela carreira de alguns de seus discípulos, pezarosa ao saber da morte de outros”. À partida, “ao dobrarmos a primeira esquina, lancei um último olhar à Casa Bemvinda. Seu perfil ficou estereotipado em minha mente e em meu coração, como uma das recordações mais gratas de minha passagem pela terra de Washington e Horace Mann (D’AVILA, 1946, p. 98).

Uma vez de volta a São Paulo, João Lourenço Rodrigues apresentou o seu relatório de acordo com o seu ponto de vista a respeito do que havia testemunhado da pedagogia aplicada nas escolas norte-americanas, inclusive com reedição no Anuário de Ensino de 1909 e 1910, que foi elaborado e publicado por Oscar Thompson. João Lourenço Rodrigues agradece por meio da mídia impressa a gentileza demonstrada por Horace Lane e Oscar Thompson pelas cartas de apresentação que ambos fizeram no intuito de facilitar o seu acesso às escolas públicas, uma vez estando nos Estados Unidos da América (CATANI, 1989).

3.2 Mulheres protestantes, Missão protestante no Mackenzie

A abertura de oportunidades para que os protestantes entrassem no Brasil bem como a tolerância a seu culto ocorreram em primeiro lugar a partir das condições estabelecida na relação política entre Portugal e Inglaterra.

Porém, apenas a partir da segunda metade do século XIX que os protestantes de origem missionária chegaram ao Brasil, a partir do movimento de expansão missionária norte-americana do Sul dos Estados Unidos, que trouxe Metodistas, Presbiterianos, Batistas e Congregacionais que chegaram com propósitos idênticos de evangelizar e educar a nação.

A influência dessas igrejas foi mais tarde reconhecida antes no campo educacional do que propriamente no religioso. As estratégias principais residiam em suprir as necessidades espirituais e educacionais dos imigrantes de fala inglesa e penetrar na cultura dominante católica para levar os ideais de uma civilização cristã, nos moldes norte-americanos.

Então, quando se aborda algumas características da presença protestante no Brasil, deve-se considerar o contexto sócio-político e religioso da época, como a própria mutação de um protestantismo que se define por seu forte sotaque anglo-americano, sempre com a mediação da atuação dos indivíduos a ele relacionados.

O protestantismo ao se confrontar com a forte cultura católica brasileira se ajustou a uma nova realidade, em alguns casos cedendo e negociando em outros, porém intransigindo naquilo de que não poderia abrir mão.

O impacto que a nação norte-americana exerceu no Brasil aumenta se considerarmos o momento histórico no qual estavam mergulhados os países periféricos da América Latina, face ao processo de transformação que havia no Ocidente em todas as suas esferas. Tais transformações eram motivadas tanto pela nova fase da expansão do capitalismo industrial, como fortalecida pelas ideias liberais que exigiam a democratização do ensino público em todos os setores da sociedade, como requisito indispensável para a participação na nova ordem mundial (WEBER, 2004).

E é nesse processo de disseminação da educação que se encontram as bases necessárias para a veiculação e consolidação da nova visão de mundo. Esse aspecto consensual da educação é visto por Bourdieu (1974) como característica inerente a sua função de transmissora da cultura pela socialização de códigos comuns. Para o autor:

a escola é sobretudo um repertório de lugares comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comum, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns” (BOURDIEU, 1974, p.207).

Pode-se considerar que a década de 1870 foi um divisor de águas, representando o início de uma fase de grandes transformações que atingiram vários setores da vida do país, especialmente o ensino público.

Neste período, a província de São Paulo foi responsável por um crescimento populacional e material bastante expressivo, devido ao processo de urbanização ocorrido a partir dessa década, e pelo deslocamento do centro de desenvolvimento econômico do Rio de Janeiro para São Paulo, grandemente impulsionado pelo desenvolvimento do setor da industrialização do café no Oeste paulista.

No âmbito político, esta é a fase da renovação do pensamento nacional, com a criação das bases necessárias para o avanço das ideias modernas em gestação. De acordo com Carvalho (1998):

é no fervilhar das ideias liberais e progressistas que são exaltados os valores da ciência e da técnica como fatores de transformação social. Os propagandistas republicanos paulistas vinculavam as ideias federalistas à imagem do novo, do moderno, do civilizado, imagens que encontravam sua nitidez nos Estados Unidos da América. E a escola seria o instrumento que abriria o caminho que levaria a nação a forjar o homem novo racional e industrioso, segundo o modelo americano (CARVALHO, 1998).

O movimento republicano vicejante, para pretender alcançar os patamares da nova sociedade, necessitava reproduzir as condições que lhe possibilitassem exercer a dominação.

Dessa forma, a educação seria utilizada como um meio adequado de reprodução e assimilação de uma nova cultura dominante, não pela imposição ou coerção social, mas pelo reconhecimento de sua legitimidade, ou seja, pelo consentimento.

Havia a necessidade de um modelo de referência bem-sucedido a ser seguido, que pudesse, ao ser transplantado, libertar o Brasil das amarras de um passado concebido no calabouço do obscurantismo português (WARDE, 2000).

Então, coube aos Estados Unidos atuarem como modelo de uma realidade nacional invertida, segundo se pode observar na metáfora do espelho de próspero utilizada por Morse (1988).

É importante esclarecer que a concepção de educação idealizada pelos republicanos não podem ser vista como um conjunto de pensamentos e tendências uniformes. Porém, a tendência geral na organização do sistema educacional defendida pelos republicanos paulistas podia ser definida em relação a sua dupla finalidade: derrubar a Monarquia e instituir um novo regime político descentralizado, federativo e republicano.

Depois da Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, foram indicados pela comissão permanente do Partido Republicano Paulista, para constituir o Governo Provisório do Estado de São Paulo, os cidadãos Rangel Pestana, Prudente de Moraes e Joaquim de Souza Mursa. Em 3 de dezembro de 1889, Prudente de Moraes Barros foi então nomeado Governador do Estado (SECKLER, p. XXXIX).

Como era de se esperar, aproveitou o clima propício para propor a reforma da instrução pública e da Escola Normal, indicando o correligionário e amigo Rangel Pestana para esse objetivo. Segundo Rodrigues (1930, p.190), o trabalho realizado por Pestana foi relativamente fácil, uma vez que este já se encontrava, desde 1880, envolvido em discussões a respeito do sistema escolar na província, seja como deputado, seja como membro de comissões especiais incumbidas de estudar o assunto, seja como jornalista, seja como professor.

E Pestana indicou, para dirigir a Escola Normal, Antônio Caetano de Campos, que, se desviando de suas reais funções, aceitou a importante incumbência de dirigir esta instituição. Apesar de Caetano de Campos ter passado à história como responsável pela Reforma da Escola Normal, na verdade foi Rangel Pestana o grande reformador daquela instituição. Essa fama pode ser compreendida pelo modo como o nome desse grande educador

projetou-se na história da Escola Normal, principalmente nos primeiros anos do período republicano (MESQUIDA, 1994).

Através do Decreto nº 27 de 12 de março de 1890, Prudente de Moraes (DECRETOS E RESOLUÇÕES, 1897, p.30) apresentou a chamada Grande Reforma, que, em síntese geral, reformulava a Escola Normal e convertia em escola-modelo as escolas anexas. Com as seguintes considerações, justificava-se a reforma da Escola Normal de São Paulo:

Considerando que a instrução bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso e que ao governo incumbe o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento; Considerando que de todos os fatores da instrução popular o mais vital, poderoso e indispensável é a instrução primária largamente difundida e convenientemente ensinada; Considerando que, sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz; Considerando mais que a Escola Normal do Estado não satisfaz as exigências do tirocínio magistral a que se destina, por insuficiência do seu programa de estudos e pela carência de preparo prático dos seus alunos Decreta: (...) Com ênfase na preparação de professores públicos primários, a importância da Reforma recaia sobre as escolas-modelo anexas à Escola Normal como lugar de prática de regência das cadeiras para os alunos do 3º ano, conforme determinava o Regulamento da Escola Normal e de difusão dos novos métodos de ensino. (Decreto nº 27 de 12 de março de 1890, p. 25).

As escolas-modelos foram concebidas, à semelhança das Training School norte-americanas, como campo de experimentação e observação de novas técnicas e atuação dos professores. Era lá, que a nova organização deveria ser testada, corrigida e aperfeiçoada para somente depois ser convertida em modelo para uma ampla reforma da Instrução pública paulista. A pedagogia que se desenvolveu nos colégios protestantes fundamentada na ideologia liberal que colocava como meta individual o êxito, e como a soma destes o progresso da sociedade, forneceu o embasamento ideológico para os republicanos que buscavam na educação as premissas necessárias para a implantação e a preservação de suas ideias.

Se fazia necessária uma educação que pudesse, ao mesmo tempo, revelar as vulnerabilidades do sistema imperial e manter unida a sociedade

brasileira em torno dos ideais republicanos de liberdade. As iniciativas protestantes no que diz respeito a este objetivo foram muito significativas e se ampliaram durante as duas primeiras décadas do regime republicano. A influência de seus colégios incidiu de forma mais direta na organização escolar e nos processos didáticos do que em termos doutrinários, propriamente ditos (MENDONÇA, 1984).

Nas escolas públicas houve a priorização do mesmo método pedagógico já desenvolvido nos colégios protestantes com resultados satisfatórios, o chamado método intuitivo, que, apesar de já ter sido proposto anteriormente pela reforma Leôncio de Carvalho de 1879, somente algumas pouquíssimas escolas particulares da época praticavam.

O modelo de educação que os protestantes norte-americanos trouxeram e que fazia parte de seu universo sociocultural foi uma adaptação feita das experiências de Pestalozzi que propunha na educação uma renovação dos métodos tradicionais utilizados pelas escolas. A contribuição dos colégios protestantes à educação pública paulista é inegável na renovação dos métodos pedagógicos, em detrimento da pedagogia pouco estimulante e monótona das escolas públicas: na introdução da coeducação, contra a tradição católica de separação rigorosa de sexos: na dignidade da educação do sexo feminino; na inovação curricular, com ênfase ao aspecto científico, contra um currículo essencialmente clássico na qual as ciências físicas e naturais eram apresentadas quase sem o uso de laboratórios e experimentação; no princípio de liberdade de religião nas escolas, contra a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas; ou no espírito de compreensão e mesmo de ternura que permeavam suas relações entre professor-aluno, contra o autoritarismo baseado no princípio do *magister dixit* (BARBANTI, 1977).

De acordo com Lobo e Maria elucida a essência do mito bandeirante na perspectiva de problemas sociais:

De fato, o bandeirismo significou uma forma de o paulista buscar o remédio para sua pobreza, ou seja comercializando e escravizando índios. A outra perspectiva segundo os autores esse fenômeno oque ocorreu, pertence ao

campo do imaginário social que indica como a sociedade se quer ver. Trata-se de um problema de cunho ideológico que deforma a realidade e manipula a gente para passar mensagens aprazíveis à própria imagem do mito bandeirante falseada fazendo com que ele, de um prendedor de homens, se transformasse em um herói destemido ao qual deveria a extensão das fronteiras do Brasil. (LOBO, MARIA, 2019).

Um dos expoentes do movimento protestante na educação é Ellen White, Segundo Arthur White (2015), Ellen White escreveu mais de 5.000 artigos e 49 livros, todavia, quando se consideram as compilações de seus livros, existem mais de 150 livros disponíveis em língua inglesa e 90 livros em língua portuguesa. Ela é uma das autoras mais traduzidas do mundo – tanto que um de seus principais livros, Caminho a Cristo (2013 [1898]), já foi traduzido em 150 idiomas – e seus escritos tratam de temas variados, tais como religião, família, educação, saúde, relações sociais, evangelismo, vida cristã, administração, nutrição e trabalho de publicações (WHITE, A., 2015).

Outra questão interessante na vida de White é o protagonismo feminino em denominações religiosas no século XIX. Para Fernandez-Armesto e Wilson (1997) o adventismo é, efetivamente, uma criação de Ellen Gould White, cujas revelações superaram aquelas dos profetas adventistas anteriores (FERNANDEZ-ARMESTO; WILSON, 1997, p. 283). Estes autores salientam que, se durante o período da Reforma prevaleceu uma visão patriarcal na liderança de novas denominações cristãs, posteriormente, na América do Norte, emergiram outros grupos religiosos de tradição protestante nos quais se destacaram mulheres como líderes destes grupos, tais como Mary Baker Eddy, fundadora da Ciência Cristã, e Ellen White, pioneira e líder da Igreja Adventista do Sétimo Dia (FERNANDEZ-ARMESTO; WILSON, 1997).

De acordo com Gross e Gross (2012), o pensamento educacional de White pode ser estruturado com base em alguns fatos sócio-históricos como, por exemplo, a influência do movimento iluminista na América do Norte, a exemplo do que já acontecia na Europa, que contribuiu para a pedagogização da sociedade estadunidense no século XIX, isto é, contribuiu para a implementação dos ideais de progresso, cidadania e democracia no funcionamento das

instituições educativas e culturais da América, retomando assim as ideias de Benjamin Franklyn e Thomas Jefferson de que todo homem deveria ter acesso à educação, semelhantemente ao direito de votar.

3.3 Trajetória de *Miss Browne* na Educação Paulista

Segundo Rey (2006), a aprendizagem humana sempre assume formas que oscilam entre dois polos extremos denominados aprendizagem espontânea e aprendizagem ordenada por um currículo. Essa aprendizagem ordenada por currículo, também chamada de aprendizagem didática, determina que a prática a ser aprendida deve ser analisada em elementos mais simples que serão trabalhados de acordo com uma ordem pré-estabelecida.

Por causa disso, surgem duas situações diferentes. Em primeiro lugar, a melhor ordem considerada para aprender as operações de uma prática não se aproxima das condições de seu exercício efetivo. E isso não só porque os critérios de validação dessas práticas, mas porque a separação do tempo de aprendizagem e da prática em condições sociais comuns vai acompanhada de uma diferenciação de status, uma vez que o aprendiz não tem as responsabilidades nem as prerrogativas do profissional ativo (Rey, 2006).

Em segundo lugar, aprender a prática que se aprende exclusivamente pela própria prática requer sua decomposição, uma forma de explicitação, exteriorizada e objetivada. A aprendizagem não opera identificando o discurso em ação, mas diferenciando o discurso sobre a ação. Essa conclusão é fundamental para entender a escolaridade nos cursos de formação profissional e seus currículos, pois esses tipos de práticas sociais são convertidos em discursos e sua transmissão é viabilizada por meio desses discursos (Rey, 2006).

A objetificação, a explicação e a apresentação de uma prática profissional em um currículo são acompanhadas de sua despersonalização. Práticas teóricas e profissionais tornadas didáticas tornam-se transmissíveis, reproduzíveis e ensináveis. Essa conversão de uma prática em texto substitui a situação (em

ação). No currículo, a prática passa a ser um objeto a ser estudado e não um meio no qual uma determinada disciplina está inserida.

A reforma da Instrução Pública em São Paulo (1890), liderada por Caetano de Campos, mudou o funcionamento da Escola Normal. A formação de professores não poderia mais se ater apenas aos princípios teóricos enciclopédicos e tradicionalistas, mas deveria ser principalmente prática, voltada para a formação profissional na busca de resultados rápidos e concretos tão necessários à nação (ALMEIDA, 1995). Por indicação do Prof. Horace Lane, diretor da Escola Americana, Caetano de Campos, em 1890, contrata as professoras Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Srta. Márcia Priscilla Browne ambas formadas nos Estados Unidos e bastante familiarizadas com o novo método intuitivo de ensino.

Cada uma delas dirigia uma das seções da Escola Modelo do Carmo (denominação dada à Escola Modelo de São Paulo). Após o primeiro ano de funcionamento da Escola Modelo, em 1892, a diretora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade solicitou a rescisão de seu contrato, cabendo a *Miss* Márcia Browne a direção das duas seções (COSTA, 2010).

Márcia Browne era norte-americana com ampla experiência no magistério, trabalhava na escola Americana com Horace Lane. Indicada por ele para atuar na reforma paulista, com a notoriedade de ser uma das educadoras mais competentes dentro e fora do Brasil. Com o seu estilo de “mulher-homem” esteve à frente da buliçosa e inteligente criançada paulista de 1890 a 1896. Permaneceu de forma decidida na instrução pública paulista de onde orientou, advertiu e dirigiu três das escolas modelos instaladas na capital: Escola Modelo do Carmo, Escola Modelo da Praça e Escola Modelo da Luz. Por fim, retornou aos Estados Unidos em 1896 (D’ÁVILA, 1946).

Figura 9 – Miss Marcia Browne



Fonte: Acervo da EEPG Miss Marcia Browne

Dentre as ações implantadas por *Miss Browne* se destaca uma mudança no relacionamento aluno-professor, que passou de um absoluto imobilismo da escola tradicional, quando a criança devia ficar o tempo todo em seu lugar fazendo as muitas lições que os professores passavam para um cenário no qual as lições são curtas e ocorre alternância com exercícios de marcha e canto que tornavam a vida escolar mais atraente. Em sua administração, *Miss Browne* também aboliu os castigos físicos que foram substituídos por estímulos morais (REIS FILHO, 1995).

Miss Browne (1893) comenta em relação ao cartão de mérito que ela implantou:

O fim desta e de todas as disciplinas da Escola-Modelo é cultivar o respeito mútuo, prontidão, honestidade, obediência à lei, e um vivo sentimento de honra, em virtude da qual, a criança não aceitará nenhuma recompensa, sem ser merecida (BROWNE, 1893, p. 262).

Outra ação importante de *Miss Marcia Browne* que merece destaque é a implantação do aluno-mestre que tinha como função incorporar os mecanismos do procedimento de aula desempenhados pelo professor-modelo. *Miss Browne* acreditava que era esse o novo modelo de professor que renovaria o ensino no Estado de São Paulo.

Segundo *Miss Browne* (1893), sobre os novos professores::

Infundirão nova seiva e vigor nas escolas, se tiverem uma ocasião oportuna. As dificuldades que devem encontrar não tendo casas escolares e nenhum dos aparelhos de ensino moderno, sem livros apropriados, pouca apreciação pública, desanimarão alguns e cairão no ensino rotineiro. Outros possuídos de nobre ambição porão em prática e aumentarão as ideias que receberam, cumprirão o seu dever fielmente para com as crianças não obstante o Estado não distinguir o valor do serviço dum hábil professor do inábil (BROWNE, 1893, p. 262).

Miss Marcia Browne também teve atuação importante na aquisição de mobiliário para a escola, o que era uma tarefa muito difícil naquela época devido ao elevado peso e volume que encarecia demais o frete.

Como *Miss Márcia Browne*, já trabalhava com este material na Escola Americana, fizeram-se então os contatos necessários para a aquisição pela Escola Modelo do acervo indispensável para o funcionamento da proposta pedagógica. Até que chegasse a mobília e o material encomendado, houve um atraso para o início das aulas naquele ano de 1890, e a abertura do ano letivo se deu então em 1º de julho (REIS FILHO, 1995):

As aulas são extremamente animadas pela riqueza do material ilustrativo. Pois, cada noção a ser transmitida deve estar apoiada em viva impressão sensorial. Daí os quadros murais de geografia, história, mapas, objetos e figuras de toda ordem para objetivar o ensino. A lição de coisas deve permitir à criança contemplar a ocorrência de inúmeros fenômenos naturais reproduzidos por aparelhos usados pelo professor (REIS FILHO, 1995, p. 81).

Havia certa urgência em continuar com os assuntos da instrução pública, mas o falecimento de Caetano de Campos de forma brusca surpreendeu a todos em 12 de setembro 1891, deixando o projeto sem liderança. professora Márcia Browne ainda no final de 1892 responde pelas duas escolas e para A dar prosseguimento aos trabalhos continuava a insistir com as autoridades nas

possíveis, inevitáveis e inadiáveis melhorias que precisavam acontecer na Escola Modelo. Essa insistência visava à preparação dos normalistas, que eram atores importantes para o prosseguimento das reformas sugeridas (MONARCHA, 1999).

O Estado de São Paulo no final do ano de 1893 tinha na Secretaria do interior o Dr. Cesário Mota, que assumia a secretaria de Instrução Pública. Na direção da Escola Normal, o professor e advogado Gabriel Prestes, e dirigindo a Escola Modelo a Miss Márcia Browne. Esses foram os atores sociais que dinamizaram a instrução pública entre os anos de 1893 e 1896 (MONARCHA, 1999).

Miss Borwne solicitou ao Secretário dos Negócios do Interior, Cesário Motta, autorização para uma viagem a seu país de origem, onde visitaria a Exposição Universal de Chicago no ano de 1893 (ALCÂNTARA, 2018, p.11).

Essa viagem da diretora resultou em um investimento material na escola pública paulista, pois algumas remessas foram feitas por Miss. Browne durante sua estada no exterior. A correspondência a seguir elucida não apenas a importância que se atribuía às exposições universais na divulgação e na circulação de modernos equipamentos escolares, o que já foi demonstrado em outros trabalhos (KUHLMANN JUNIOR, 2001), mas também os países que serviam de referência e os materiais que se pretendia adquirir.

Figura 10 – Correspondência de *Miss Marcia Browne* para Cesário Motta

ESCOLA MODELO
19 de junho de 1893

Cidadão

Três anos de constate trabalho, debaixo de dificuldades quase insuperáveis, enfraqueceram muito as minhas forças físicas, de modo a tornar-se necessária uma mudança por alguns meses, si eu continuar em serviço das escolas publicas de são Paulo.

Alem disso, quero visitar a EXPOSIÇÃO DE CHICAGO, para estudar a exhibição das MOBILIAS, APPARELHOS, LIVROS E TRABALHOS DAS ESCOLAS DA FRANÇA, BELGICA, SUISSA E ALEMANHA E ESTADOS UNIDOS. Si tiver tempo, em meu regresso, desejo visitar as escolas de Portugal e da Alemanha. Preciso passar dous meses no mar, portanto não posso voltar antes de janeiro de 1894. Sendo feriado os meses de dezembro de janeiro, estarei ausente da eschola apenas cinco meses. Esta visita a meu pais natal é motivada por saúde e interesse da eschola, e para ela peço-vos licença de ausencia até 1o de fevereiro de 1894.

Márcia P. Browne
Ao cidadão Dr. Cesario Motta
Ministro dos Negócios do Interior.

Fonte: APESP (1893)

Em relatório a respeito da escola primária nessa época, os organizadores encerram com uma nota de agradecimento a Miss Marcia Browne:

Para encerrar esse capítulo sobre a educação primária no Estado de São Paulo o nome do mais ilustre cooperador no grande trabalho do recém-falecido Caetano de Campos não pode ser omitido, a ilustre educadora americana senhorita Márcia P. Browne; nós, portanto registramos um voto de gratidão e prestamos essa homenagem ao seu nome pelo trabalho beneficente que ela realizou e por seus dedicados esforços em favor da educação primária no estado de São Paulo. Os métodos e processos adotados hoje em nossas escolas primárias, "Grupos" e Escolas Modelos são os que ela introduziu e colocou em prática; primeiro na Escola Modelo que carrega o nome do amado mestre Caetano de Campos; em seguida na escola "Prudente de Moraes" que ela organizou e dirigiu (THOMPSON; LANE; REIS, 1903, p. 15-16).

A escola passou a ser o centro que irradiava o método intuitivo pelas mãos e entusiasmo de Caetano de Campos, alinhado ao pensamento positivista segundo o qual as leis físico-químicas e biológicas e as ciências naturais foram decisivas na educação, até mesmo para a formação dos futuros professores. A base sólida desta formação assentou em exercícios práticos de ensino realizados nas aulas de aplicação, local onde os professores foram formados na técnica de transmissão de conhecimentos a partir da observação como sentido determinante para a construção da própria prática pedagógica.

Existem muitas pesquisas de diferentes perspectivas tratando do tema da formação de professores. Encontros internacionais apontaram algumas tendências e apontaram sua intensificação a partir da década de 1980 no Brasil.

Romanowski (2013) utilizou os resultados sintetizados dos Grupos de Trabalho da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), juntamente com outras referências que produziram resultados de ponta. Entre as tendências, o autor destaca grupos de pesquisa-ação, participativa e colaborativa, ou seja, estudos que colocam os professores como colaboradores e pesquisadores de sua própria prática.

No desenvolvimento profissional dos professores, destacam-se a pesquisa reflexiva, as histórias de vida e a formação pela pesquisa. Valente (2019) também relaciona os trabalhos realizados por Marli André sobre tensões e perspectivas de pesquisa sobre a formação de professores (André, 2011); bem como os produzidos por Bernadete Gatti sobre a formação inicial de professores de pré-serviço do ensino fundamental (Gatti, 2014).

Os estudos de Libânia Xavier sobre a construção da profissão docente (Xavier, 2014) e a revisão bibliográfica de Itale Cericato sobre o mesmo tema (Cericato, 2016) compõem um panorama da pesquisa educacional.

É necessário diferenciar dois significados da palavra conhecimento: aquele que está associado ao campo semântico dos conhecimentos incorporados relacionados às habilidades, saberes, competências, aptidões, atitudes, profissionalidades, e a aquela identificada pelo conhecimento objetivado, que, segundo Barbier, se refere a: as realidades com estatuto de representações [...] dando origem a enunciados proposicionais e sendo objeto de uma valorização social sancionada por uma atividade de transmissão-comunicação.

Essas representações, conseqüentemente, têm uma existência distinta daqueles que as enunciam ou daqueles que delas se apropriam. Eles são conserváveis, acumulativos, apropriáveis (Barbier, 2014, p. 9). Hofstetter e Schneuwly (2017) apontam que o conhecimento faz parte da engrenagem das instituições de ensino e formação. Assim, segundo eles, esse tipo de conhecimento se manifestará na forma de objeto e / ou instrumento de ensino para o profissional docente. O foco de reflexão nesses estudos (principalmente pesquisas realizadas pelo grupo ERHISE - *Équipe de Recherche en Histoire Sociale de l'Éducation*, da Universidade de Genebra, Suíça) recai sobre o conhecimento formalizado que está associado ao conhecimento objetivado.

É possível definir duas categorias teóricas de aprendizagem que constituem a profissão docente: “o saber para ensinar, que é o objeto de seu trabalho; e o conhecimento para o ensino, ou seja, os saberes que são as ferramentas de seu trabalho ”(Hofstetter & Schneuwly, 2017, p. 131).

O conhecimento para ensinar é o objeto de trabalho do professor e está associado ao conhecimento para ensinar aos alunos. Esse conhecimento está diretamente vinculado à instituição de ensino que de alguma forma define o que deve ou não ser ensinado. Elas se manifestam principalmente em planos ou programas / currículos de ensino, em livros didáticos de alunos e professores, em documentos que fornecem prescrições para o ensino e outros tipos de documentos que sistematizam orientações sobre o que deve ser ensinado. Para Hofstetter e Schneuwly (2017):

a escolha do conhecimento e sua transformação em saberes a ensinar é o resultado de processos complexos que transformam fundamentalmente o conhecimento para torná-lo ensinável. Esse processo pode, inclusive, levar à criação de conhecimentos específicos das instituições formadoras, necessários para que assumam suas funções (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2017, p.133).

Saberes para o ensino são conteúdos que se relacionam com os objetos do trabalho docente, as práticas docentes e as instituições que definem a atividade profissional docente. Quanto aos objetos do trabalho docente, o conhecimento para o ensino pode ser associado ao conhecimento para ensinar e para os alunos (conhecimento próprio, seus desdobramentos, formas de aprender, etc.). Quanto às práticas de ensino, o conhecimento para o ensino está associado a métodos, procedimentos, dispositivos, escolhas de saberes a ensinar, organização e modalidade de gestão. Sobre as instituições, os saberes para o ensino estão associados aos planos de aula, às instruções e prescrições de ensino, aos fins das instituições de ensino, às estruturas administrativas e políticas que regulam e uniformizam o sistema educativo, etc.

Concebida como parte integrante da Escola Normal, a Escola Modelo era o local onde se pretendia demonstrar os procedimentos didáticos, a observação e a prática pedagógica para terceiros alunos do ano do curso normal e, por fim, ponto de disseminação das técnicas baseadas no método de ensino intuitivo (MONARCHA, 1999, p. 179). O método de ensino intuitivo ganhou relevância na Escola Modelo.

A Prática de Ensino como disciplina trabalhada pelos alunos do terceiro ano do curso normal da Escola Modelo se configurou e avançou nas primeiras

décadas do século XX. Entre 1890 e 1920, muitos currículos foram adotados na Escola Normal, porém, a Prática de Ensino continuou a ser realizada. Observar o trabalho de um professor mais experiente na Escola Modelo foi a base da Prática de Ensino. Assim, “a arte de ensinar torna-se largamente dependente da capacidade de observar” (CARVALHO, 2000, p. 226).

Cumprindo a lógica centrada na reprodução de um modelo escolar, a rede pública paulista de ensino se organizou nas primeiras décadas republicanas. Os dispositivos utilizados para produzir visibilidade das práticas escolares são materializados em relatórios de fiscalização, em periódicos pedagógicos e publicações promovidas pelo Conselho de Instrução de São Paulo. Tomar os periódicos pedagógicos como fontes privilegiadas para esta investigação parte da ideia de que as publicações periódicas constituem “um espaço de afirmação de correntes de ação e pensamento educacional” (BORGES, 2014, p. 246).

Além disso, a imprensa influencia a “configuração do campo educacional, a afirmação da profissionalização docente, o debate das ideias pedagógicas e a expansão das práticas educacionais e escolares” (BORGES, 2014, p. 246). Um conjunto de artigos de Oscar Thompson publicado na revista pedagógica *A Escola Publica* (1893-1894 e 1896-1897) serviu de fonte para pesquisas relacionadas ao conhecimento aritmético tratado na Escola Modelo.

Esse mesmo conjunto de dados foi utilizado por Oliveira (2018) para caracterizar as apropriações do método intuitivo por Oscar Thompson a partir de suas recomendações para o ensino de números e cálculo. Tal estudo permitiu caracterizar a ordem e o ritmo do ensino de aritmética realizado por Thompson seguindo as recomendações psicológicas para o ensino de aritmética, ou seja, partindo do uso de objetos concretos e trabalhando mais de um conteúdo simultaneamente. Tal opção de trabalho contraria a ordem lógica, ou seja, aquela que parte do abstrato e segue a ordem sucessiva do conhecimento (primeiro ensinando a contar, depois somando, depois subtraindo, multiplicando e dividindo ...).

A revista *A Escola Publica* surgiu com o propósito explícito de atender às necessidades de um sistema educacional em fase de implantação, tendo como

aspectos favoráveis a originalidade da iniciativa, a formação intelectual de quem se propôs a editá-la, o prestígio e, conseqüentemente, o apoio político que seus editores desfrutaram e o destaque que suas práticas educacionais trouxeram antes mesmo da criação da revista (VALDEMARIN, PINTO, 2010, p. 170).

As duas primeiras lições registradas no artigo inaugural de A Eschola Publica mostram os primeiros movimentos do ensino intuitivo do conhecimento que ocorreriam por meio de dois processos de ensino: pelo manuseio do objeto concreto (por parte do aluno) e pela oralidade, isto é, pelo processo promovido pelo diálogo professor-aluno a partir de um objeto concreto. “A conversa é uma espécie de jogo que se configura entre perguntas e respostas” (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

A partir do conhecimento para ensinar de forma intuitiva, um saber para o ensino se articula nas ações que o professor realiza à medida que se promove o diálogo professor-aluno. Essa assertiva vai ao encontro da proposição de Hofstetter e Schneuwly (2017): o saber para ensinar se articula com o saber para o ensinar. A organização e os arranjos espaciais de objetos que favorecem a aprendizagem dos alunos configuram-se como ingredientes de conhecimentos para o ensino que os futuros professores devem mobilizar em seu trabalho profissional.

A mobilização das categorias analíticas de saberes para ensinar a partir do referencial teórico de Hofstetter e Schneuwly (2017) nos ajuda a compreender o entrelaçamento desses dois saberes e a caracterizá-los melhor em seus papéis em instituições de ensino e formação. O conhecimento para o ensino na época de Thompson está alinhado com a onda pedagógica intuitiva. Existem diferentes tipos de saberes para ensinar que, por sua vez, estão relacionados a outros tipos de saberes para ensinar a cada momento.

Miss Marcia Browne tinha a característica de grande educadora, preocupada com destino profissional do aluno e que acreditava na questão da ideologia da educação como ferramenta de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho abordou o tema da presença feminina na direção escolar e além, da participação do cenário político e educacional brasileiro desde os tempos do Império.

Um nome se destaca com papel relevante na educação, principalmente no âmbito da rede pública de ensino de São Paulo, Miss Marcia Browne, que teve participação importante na Reforma Caetano de Campos, ao lado de Maria Guilhermina de Andrade, essa com menor expressão.

Foram abordados os temas da mulheres na gestão pública escolar e seu papel na sociedade brasileira, com ênfase na participação das mulheres no desenvolvimento do ensino e foco na história da direção pública escolar em São Paulo. Também sob essa perspectiva foi abordada a Reforma Caetano de Campos no contexto da Educação Paulista.

Outro tema colocado, que complementa o anterior, foi o cenário da emancipação feminina frente à dominação do masculino, tratando dos aspectos do

machismo como estrutura social e a ocupação do espaço público no Brasil pelas mulheres, trazendo o histórico dos movimentos de libertação das mulheres no Brasil e seu relacionamento com a educação. Compreender a trajetória de Miss Marcia Browne é que seu esforço foi mediante a transformação social que parte do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. 2018. **Produção e distribuição do mobiliário escolar: uma história econômica do investimento na escola pública paulista (1854-1895)**. Revista Brasileira de História da Educação (v.18, 2018). <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e008> e-ISSN: 2238-0094.

ALCOFF, Linda; POTTER, Elizabeth. **FEMINIST EPISTEMOLOGIES**. New York and London: Routledge, 1993.

ALMEIDA, J. S. (1995). **Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória**. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos. Brasília, 76(184), 665-689. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.76i184.1106>.

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

ANDERSON, Elizabeth. **Value in Ethics and Economics**. Harvard. 1993.

ANDRÉ, M. (2011). **Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo**, in H. A. Fontoura e M. Silva, (org.). Formação de professores, culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões (pp. 24-36).

APESP. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Secretaria do Interior. (1893). (**Série Manuscritos. Escola Normal**. Ano 1893. Ordem = 7135).

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, 370p.

BARBANTI, Maria L. Hilsdorf. **Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens**. 1977. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - FEUSP, São Paulo, 1977.

BARBIER, J.-M. (2014). **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris: PUF.

BEAUVOIR, S. (1970). **O segundo sexo. 1. fatos e mitos** (4th ed.). São Paulo: Difusão Européia do Livro.

BORGES, R. A. S. (2014). **Revistas pedagógicas: fontes para a pesquisa em história da educação matemática**, in W. R. Valente, (Org.). História da educação matemática no Brasil: Problemáticas de pesquisa, fontes, referências teórico-metodológicos e histórias elaboradas. (pp. 246-258). São Paulo: Livraria da Física.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica: usos e abusos da história social**. 1988.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRABO, Tânia; CASTRO, Rosane; MIGUEL, José. (2015). **Work, the Brazilian Women, and the Teaching Profession: Some Notes**. Creative Education. 06. 1883-1889. 10.4236/ce.2015.617194.

BRASIL. **Cidadania e justiça: Conheça as principais lutas e conquistas das mulheres**. Brasília. 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/03/conheca-as-principais-lutas-e-conquistas-das-mulheres>>. Acesso em 17 out. 2019.

BROWNE, Miss Marcia. 1893. **Relatório de 1893**, apud Primitivo Moacyr, A Instrução Pública no Estado de São Paulo, 1º vol,

BRUSCHINI, C. (2000). **Gênero e trabalho no Brasil: Novas conquistas ou persistência da discriminação**. In Rocha, M. I. B. da (Org.), Trabalho e Gênero: Mudanças, permanências e desafios (pp. 13-58). Campinas: ABEP, NEPO/UNICAMP e CEDEPLAR/ UFMG/São Paulo, Editora.

CATANI, D. (1989). **Educadores à meia luz**. São Paulo. Tese (Doutorado em educação)—Faculdade de Educação—FE/USP.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CARVALHO, M. M. C. (2000). **Reformas da instrução pública**, in E. M. T. Lopes et. al. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil (pp. 225-252, 2 ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

CERICATO, I. L. (2016). **A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. 97(246), 273-289. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>.

CHAMON, Carla Simone. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: **a trajetória profissional de uma educadora – 1839-1929**. 2005. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CIAVATTA, M., & RUMMERT, S. M. (2010). **As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional**. Educação e Sociedade, 31, 461-480. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>.

COSTA, A. M. C. I. (1983). **A escola na República Velha—Expansão do ensino Primário em São Paulo**. São Paulo, BR: EDEC.

COSTA, D. A. (2010). **A Aritmética Escolar no ensino primário brasileiro: 1890-1946**. (Ph. D. Thesis in Mathematics Education). Pontifícia Universidade Católica of São Paulo. São Paulo.

D'ÁVILA, Antônio. **Poliantéia comemorativa: 1846-1946 – Primeiro centenário do ensino normal do São Paulo**. São Paulo: [s.n.], [s.d.].

DECRETOS E RESOLUÇÕES do Governo Provisório do Estado de São Paulo. 18 de novembro de 1889 a 17 de outubro de 1890. São Paulo: Typografia do Diário Oficial, 1897.

ERGAS, Y. **O sujeito mulher. O feminismo dos anos 1960-1980.** In: DUBY, G.; PERROT, M. (Coord.). História das mulheres no ocidente. V. V. Porto: Afrontamento; São Paulo: Ebradil, 1994. p. 583-611.

FERBER, Marianne A.; NELSON, Julie A. eds, **Beyond Economic Man: Feminist Theory and Economics** (Chicago 1993).

FERNÁNDEZ-ARMESTO, F; WILSON, D. **O Cristianismo e o Mundo 1500 – 2000.** Trad.: Celina Cavalcante Falck. Rio de Janeiro: Record, 1997.

FONTENELE-MOURÃO, Tânia M. **Mulheres no topo de carreira: Flexibilidade e persistência.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, p.92 .2006.

FOUCAULT, M. **Soberania e disciplina.** Rio de Janeiro: Graal, 1970.

FRYE, Marilyn; VIRGIN, Willful. **Essays in Feminism 1976-1992** 109-19 (1992).

GATTI, B. A. (2014). **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais.** Est. Aval. Educ., São Paulo, 25(57), 24-54. <https://doi.org/10.18222/eae255720142823>.

GOLDBERG, Anette. **Dizer e fazer feministas: uma abordagem sociocultural do Brasil contemporâneo.** Tese (Doutorado em Sociologia), Université de Paris VII, 1991.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 2004. Editora Record. Rio de Janeiro e São Paulo.

GROSS, R; GROSS, J. S. **Filosofia da educação cristã: uma abordagem adventista.** Tatuí: CPB, 2012.

GROSSI, Miriam. Apresentação. In: SCOTT, J. W. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. Tradução de Evio A. Funk. Florianópolis: Mulheres, 2002.

HAHNER, June E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. São Paulo: Brasiliense. 1981.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador**. 1986. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1986.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Thompson, 2005.

HOFSTETTER, R., & SCHNEUWLY, B. (2017). **Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação**. In R. Hofstetter & W.R. Valente (Org.). Saberes em (trans) formação: tema central a formação de professores (pp. 113-172, 1 ed.). São Paulo: Editora da Física.

HOFSTETTER, R., & VALENTE, W. R. (2017). **Saberes em(trans) formação: tema central a formação de professores**. 1 ed. São Paulo: Editora da Física.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **“Pós-Modernismo e Relações de Gênero na Teoria Feminista”**, in Heloísa Buarque de Hollanda - PÓS-MODERNISMO E POLÍTICA. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2019. **Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/quest/censo-escolar>. Acesso em 08/08/2020.

JUDICE, Norimar. **Texto, mulher e discurso na virada do século: produção e reprodução**. Niterói: UFF, mimeo. 1994.

KÄPELLI, Anne-Marie. **Cenas feministas**. In: DUBY, G.; PERROT, M. (Org.). História das mulheres no ocidente: o século XIX. Tradução de Maria Helena da C. Coelho et al. Porto: Afrontamento; São Paulo: Ebradil, 1994. p. 541-579.

KERBO, Harold R. **Social Stratification and Inequality: Class Conflict in Historical and Comparative Perspective** 10-14 (WCB/McGraw Hill 3d ed 1996).

KUIPER, Edith; SAP, Jolande, eds, **Out of the Margin: Feminist Perspectives on Economics** (Routledge 1995).

KUHLMANN JUNIOR, M. (2001). **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista, SP: Edusp.

LEITE, Rosalina de Santa Cruz. **Brasil Mulher e Nós Mulheres: origens da imprensa feminista brasileira**. Revista Estudos Feministas, vol.11, nº 1, Florianópolis, 2003 <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2003000100014>

LEONTIEV, A. N. (1978b). **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte.

LEVY, Darline Gay et al. **Women in Revolutionary Paris: 1789-1795** (Illinois: University of Illinois Press, 1979), 65.

LEVI-STRAUSS, Claude. **História e etnologia**. In Antropologia estrutural. Petrópolis, Vozes, 1971.

LOBO, A .COSTA, M. M. G. . A Estátua de Borba Gato: Memória e Identidade de Santo Amaro. Veredas - Revista Interdisciplinar de Humanidades, v. 2, p. 34-54, 2019.

LOURO, Guaracira Lopes. “ **Uma Leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero**”. Projeto História, São Paulo, n.º 11, novembro 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORI, Mary Del. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

MACHADO, Lia Zanotta. **Feminist, theState, andGenderEquality**. In: Font, Mauricio e Randall, Laura. The BrazilianState. Debate and Agenda. Nova Iorque, Lexington Books, 2011, pp.193-218

MALUF, Maria; MOTT, Maria Lucia. **Os recônditos do mundo feminino**. In: História da Vida Privada no Brasil, Nicolau Sevcenko (Org.), vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.400.

MARTINS, Roberto Cintra. “**Filosofia da Ciência e feminismo: uma ligação natural**”, in Lucila Scavone (org.)- TECNOLOGIAS REPRODUTIVAS.Gênero e Ciência. São Paulo: UNESP, 1996.

MELZER, Sara E; RABINE, Leslie W. eds. **Rebel Daughters: Women and the French Revolution** (New York: Oxford University Press, 1992), 108.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. **O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1984.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso**. Tradução de Celso Rodrigues Filho. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MONARCHA, C. (1999). **Escola normal da praça: o lado noturno das luzes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

MONARCHA, Carlos. **Do governo provisório republicano à virada do século**. In: _____. A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros. Uberlândia: EDUFU, 2016. pp. 127-166.

MORSE, Richard MacGree. **O espelho de Próspero: cultura e idéias nas Américas**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

OKIN, Susan Moller, **Women in Western Philosophical Thought** (Princeton 1979).

_____. **Justice, Gender, and the Family** (Basic Books 1989).

OLIVEIRA, José Feliciano de. **O ensino em São Paulo: Reminiscências**. São Paulo: Typ. Siqueira, 1932.

OLIVEIRA, M. A. (2018). **Circulação**, in: W. R. Valente. Cadernos de Trabalho II. São Paulo: Editora Livraria da Física.

PERROT, M. **As mulheres e os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PINSKY, Carla B. Apresentação. In: Perrot, M. **Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela M. S. Correa. São Paulo: Contexto, 2007. p. 9-11.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma História do Feminismo no Brasil**. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINTO, M. I. M. B. (1994). **Cotidiano e sobrevivência: A vida do trabalhador pobre na cidade de São Paulo, 1890-1914**. São Paulo: EDUSP.

PRIORE, Mary Del (org.), **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

QUEIROZ, M. I. P. “**Relatos orais: do ‘indizível’ ao ‘dizível’**”. In Ciência e Cultura 39(3): 272-286.1987

QUINTANEIRO, Tânia. **A Educação das Brasileiras: indolentes e incultas**. In: QUINTANEIRO, Tânia. Retratos de Mulher. O cotidiano feminino no Brasil sob o olhar de viajeros do século XIX. Petrópolis: Vozes, 1995a. p.167-179.

QUINTANEIRO, Tânia. **Retratos da Mulher: o cotidiano feminino no Brasil sob o olhar dos viajeros do século XIX**. Rio de Janeiro: Ed Vozes. Petrópolis.1995b, p.85.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história**. In: PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Miriam Pilar (Org.). Masculino, feminino, plural. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000.

RASPANTI(a), Márcia Pinna. **“Respeito ao professor” é coisa do passado?** História hoje, a história do Brasil. Disponível em <https://historiahoje.com/respeito-ao-professor-e-coisa-do-passado/>. Acesso em 01/06/2020.

RASPANTI(b), Márcia Pinna. **“Ser professor no Brasil: as mulheres e o magistério.”** História hoje, a história do Brasil. Disponível em <https://historiahoje.com/ser-professor-no-brasil-as-mulheres-e-o-magisterio/>. Acesso em 01/06/2020.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas.** 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

REGULAMENTO da Escola Normal de São Paulo. São Paulo: Typ. A Vapor do Correio Paulistano, 1890.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista.** Campinas: Autores Associados, 1995.

REY, B. (2006). **Les compétences professionnelles et le curriculum: des réalités conciliables?**, In Y. Lenoir & M. -H. Bouillier-Oudot, Savoirs professionnels et curriculum de formation. (pp. 83-108). Laval: PUF.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 18 ed. ver. ampl.. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROCCO, Salvador et al. (Org.). **Poliantéia comemorativa: 1846-1946; primeiro centenário do ensino normal de São Paulo.** 1946. São Paulo: s. n., s. d. p. 130.

RODRIGUES, João. **Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo.** São Paulo: Instituto Anna Rosa, . (Por ocasião do cinquentenário da Escola Normal da capital.) 1930.

ROMANOWSKI, J. P. (2013). **Tendências da pesquisa em formação de professores.** Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME, 8(2), 479-499. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p479-499>.

ROSENBERG, Fúlvia. **Mulheres Educadas e a Educação de Mulheres.** In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Maria Joana. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-359.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes - mito e realidade.** 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro.** In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. O legado educacional do século XIX. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9-32.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro.** In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9-57.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro.** In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCOTT, Joan W. **“La Travailleuse”**, in G. Duby e M. Perrot (orgs.)- HISTOIRE DES FEMMES, vol.4. Paris: Plon, 1991, p.428.

SCOTT, Joan W. **A mulher trabalhadora.** In: DUBY, G.; PERROT, M. História das mulheres no ocidente: o século XIX. Tradução de Maria Helena da C. Coelho et al. Porto: Afrontamento; São Paulo: Ebradil, 1994a. p. 443-475.

SCOTT, Joan. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem.** Tradução de Evio A. Funk. Florianópolis: Mulheres, 2002.

SCHWARCZ, L. M. **Biografia como gênero e problema.** 2013. História Social, n. 24, p. 51-73, 11.

SECKLER, Jorge. **Almanach do estado de São Paulo para o ano de 1890.** Sétimo anno, São Paulo: Editores – Proprietários Jorge Seckler & Comp., 1890.

SEN, Amartya (2005), —**Mary, Mary, Quite Contrary!!!, Feminist Economics**, 11 (1), March, pp. 1-9.

SFORNI, M. S. F. (1996). **A feminização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX**. Maringá-PR-BR, Dissertação (Mestrado)—Universidade Estadual de Maringá.

SILVA DIAS, Maria Odila Leite da. **Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças**. Revista Estudos Feministas, 1994. ISSN 1806-9584, Florianópolis, Brasil.

SOIHET, Rachel. **A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.15, pp.97-117. ISSN 1413-2478.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Lições da escola primária**. In: SAVIANI, Dermeval et. al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2009. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SPARTA, Mônica. **A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho**. Rev. bras. orientac. prof, São Paulo , v. 4, n. 1-2, p. 13-19, dez. 2003.

THOMPSON, O., et al. (1895). **A Eschola Publica: ensaio de Pedagogia Prática**. São Paulo: Typographia Paulista.

THOMPSON, Oscar; LANE, Horace Manley; REIS, Carlos. **Education in the State of São Paulo**. São Paulo: Typographia Brazil de Campos Gurke, 1903.

TOSTA, T. L. D. **Desigualdades de Gênero e a Precarização das Relações de Trabalho**. In: NUNES, Jordão Horta; FREITAS, Antonio Revalino de. (Org.)

Trabalho e Gênero: entre a solidariedade e a desigualdade. Goiânia: PUC Goiás, 2011, p. 53-68.

VAINSENCER, Semira Adler. **Celina Guimarães Viana**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 08 ago 2020.

VALDEMARIN, V. T., & PINTO, A. A. (2010). **Das formas de ensinar e conhecer o mundo: lições de coisas e método de ensino intuitivo na imprensa periódica educacional do século XIX**. Revista Educação em Questão. Natal, 39(25), 163-187.

VALENTE, W. R. (2019). **Saber objetivado e formação de professores: reflexões pedagógico-epistemológicas**. História da Educação, 23, e77747. Epub March 28. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/77747>.

VIEIRA, David Gueiros. **O protestantismo, a maçonaria e a questão religiosa no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2. ed. 1996.

WARDE, Mirian Jorge. **Americanismo e educação: um ensaio no espelho**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 14, p. 37-43, 2000.

WARING, Marilyn. **If Women Counted: A New Feminist Economics**. (Harper 1988).

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Tradução de Waltensir Dutra, rev. Fernando Henrique Cardoso. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982.

_____. **Economia y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva**. Traducción de José Medina Echavarría (coord.). México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

_____. **A ética protestante e o "espírito" do capitalismo**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo; revisão técnica, edição de texto, apresentação, glossário, correspondência vocabular e índice remissivo Antônio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WHITE, A. **Quem foi Ellen G. White?: Quem foi Ellen G. White e por que milhões de pessoas consideram seus escritos de especial valor e significado?** Centro de Pesquisas Ellen G. White. 2015.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação do direito das mulheres.** Tradução Ivania Pocinho Motta. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo : Iskra, 2016.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **História da Educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

XAVIER, L. N. (2014). **A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária,** Revista Brasileira de Educação, 19(59), 827-849. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, **Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980.** Campinas: Autores Associados, 2004.

ANEXO I – LEI 27 DE 12 DE MARÇO DE 1890

DECRETO N. 27, DE 12 DE MARÇO DE 1890

Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas

O Governador do Estado de S. Paulo :

No exercicio da attribuição conferida pelo art. 2.º § 2.º do decreto do Governo Federal sob n. 7 de 20 de Novembro de 1890:

Considerando que a instrucção bem dirigida é o mais forte e efficaz elemento do progresso e que ao governo incumbe o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento;

Considerando que de todos os factores da instrucção popular o mais vital, poderoso e indispensavel é a instrucção primaria largamente diffundida e convenientemente ensinada;

Considerando que, sem professores bem preprados, praticamente instruidos nos modernos processos pedagogicos e com cabedal scientifico adequado ás necessidades da vida actual, o ensino não póde ser regenerador e efficaz;

Considerando mais que a Escola Normal do Estado não satisfaz as exigencias do tirocinio magistral a que se destina, por insufficiencia do seu alumnos:

Decreta :

TITULO I

DA ESCOLA NORMAL

Artigo 1.º O ensino da Escola Normal, instituida para preparar professores publicos primarios, comprehenderá as materias seguintes:

Lingua portugueza (leitura, exercicíos de composição, declamação e grammatica);

Arithmetica, algebra e geometria e escripturação mercantil ;

Physica e chimica ;

Geographia e cosmographia;

Historia do Brazil, com especialidade a de S. Paulo;

Educação cívica;

Noções de economia política, com especialidade da rural;

Organização e direcção das escolas;

Biologia;

Calligraphia e desenho;
 Gymnastica;
 Exercidos militares e escolares;
 Musica.

Artigo 2.º O ensino da Escola Normal será gratuito e destinado a ambos os sexos.

Artigo 3.º O curso normal será de tres annos e o ensino distribuido pelas seguintes cadeiras:

Duas de lingua portugueza ;
 Duas de arithmetica, algebra e geometria e escripturação mercantil ;
 Duas de geographia, cosmographia e historia do Brazil;
 Uma de physica e chimica ;
 Uma de economia politica e educação cívica ;
 Uma de organização e direcção das escolas ;
 Uma de biologia.

Artigo 4.º Alem das cadeiras mencionadas no artigo antecedente, o en-sino normal será distribuido pelas aulas seguintes :

Calligraphia, desenho e economia e prendas domesticas, para o sexo feminino :

Calligraphia e desenho, para o sexo masculino ;
 Gymnastica e exercícios escolares para o sexo feminino ;
 Gymnastica e exercícios mililares para o sexo masculino ;
 Musica, solfejo e canto coral, para o sexo feminino ;
 Musica, solfejo e canto coral, para o aexo masculino ;
 Trabalhos manuaes.

Artigo 5.º As aulas mencionadas no artigo anterior serão regidas por professores e profesoras, nacionaes ou estrangeiros, contractados pelo go-vernador, mediante proposta do Director da Escola.

Artigo 6.º O ensino das mencionadas cadeiras e aulas será distribuido do modo seguinte:

Primeiro anno

Portugues.
 Arithmetica.
 Geographía e cosmographia.
 Exercicios militares.

Calligraphia e desenho.

Segundo anno

Portuguez.

Algebra e escripturação mercantil.

Geometria.

Physica e chimica.

Gymnastica.

Musica.

Desenho.

Terceiro anno

Historia do Brazil.

Biologia.

Educação civica e economia politica.

Organização das escolas e sua direcção.

Exercicios praticos.

§ unico. No curso para o sexo feminino : no 1.º anno accrescerá—prendas e exercicios escolares, em substituição dos militares ;—no 2.º anno acrescêrã—economia domestica e prendas, e será dispensado o estudo de algebra e escripturação mercantil.

Artigo 7.º O programma do ensino será organizado pelo Director da Escola, com audiencia do Director da instrucção Publica—quanto ao das escolas modelos, e approved pelo Governador. Esse programma sera rigo-rosamente observado.

§ 1.º O curso para o sexo feminino funcçãoará separadamente e po-derá ter um programma mais restricto.

§ 2.º No programma de ensino serão especializados exercicios de gym-nastica para cada sexo

Artigo 8.º Para ser admittido á matricula no 1.º anno da Escola Nor-mal, provará o pretendente perante o Director :

1.º Ser maior de 15 annos de idade, si fôr mulher e de 17 annos, si fôr homem.

2.º Ter sido approved em rudimentos de portuguez, francez, arithmetica, geographia e calligraphia, em exames prestados na Escola Normal, nos lyceus de instrucção publica que se crearem no Estado, ou nos cursos su-periores da Republica.

Artigo 9.º Os exames feitos em outro estabelecimento de ensino não serão acceitos para substituir os do curso da Escola Normal.

Artigo 10. Só serão admittidos a exame vago das materias do curso da Escola Normal, com o fim de obterem carta de normalista os professores nacionaes ou estrangeiros, que, por habilitações especiaes, conseguirem do Governo essa permissão, mediante proposta do Director da Escola, depois de terem exhibido documentos irrecusaveis de sua proficiencia, moralidade e exercicio proveitoso da profissão.

§ unico. O exame será prestado em cada uma das materias constituti-vas do curso.

Artigo 11. O pessoal da Escola constará do seguinte :

- 1 Director ;
- 10 Professores (art. 3.º) ;
- 6 Ditos contractados (art. 4.º) ;
- 1 Professor director da escola modelo annexa do sexo masculino ;
- 1 Professora Directora da escola modelo annexa do sexo feminino ;
- 1 Preparador de physica e chimica ;
- 1 Secretario ;
- 1 Bibliotecario e archivista ;
- 2 Porteiros ;
- 2 Contínuos ;

Artigo 12. A cargo do preparador de physica e chimica ficarão o labo-ratório e respectivos gabinetes.

Artigo 13. Ao professor da—organização e direcção das escolas— in-cumbirá a guarda e fiscalização do muzeu pedagogico, sendo-lhe arbitrada uma gratificação por esse trabalho.

Artigo 14. O cargo de director será de nomeação do Governo e poderá ser um dos professores da Escola. Em seus impedimentos será substituído pelo professor vitalicio mais antigo, como vice director.

Artigo 15. Os logares de secretario e de bibliothecario-archivista serão exercidos por professores da escola, designados pelo governador.

Artigo 16. O primeiro provimento das cadeiras, creadas por este decreto, será feito por livre nomeação do governador, independente de con-curso.

§ unico. As vagas serão preenchidas mediante concurso, no qual o julgamento será por votação nominal, especificando-se os motivos de prefe-rencia na classificação dos candidatos.

Artigo 17. Os professores contractados (art. 5.º), só depois de 5 annos de exercicio, poderão ser nomeados effectivos, mediante proposta do director

§ unico. Para a aposentadoria será o tempo do contracto computado com o da effectividade.

Artigo 18. A substituição temporária dos professores, por tempo que não exceda a 30 dias, será feita por outros professores da Escola, designados pelo director, que, para isso, attenderá ao relacionamento das materias, si a substituição for por mais tempo, a nomeação do substituto será feita pelo governador, mediante proposta do director.

Artigo 19. Os funcionarios das escolas Normal e Modelo terão os vencimentos seguintes...

TITULO II

DAS ESCOLAS-MODELO

Artigo 20. Annexas á Escola Normal funcckionarão duas éscolas-modelo uma para cada sexo, para nellas praticarem na regencia das cadeiras os alumnos do 3.º anno daquela Escola.

Artigo 21. Cada uma das escolas-modelo será dividida em tres secções correspondentes ao ensino dos tres seguintes grãos :

1.º gráo

- Lições de cousas com observação espontanea.
- Instrucção civica.
- Leitura; ensino proporcionado ao desenvolvimento das faculdades do alumno a ponto de ler correctamente, prestando o professor attenção á pro-sodia.

Exercicios de analyse sobre pequenos trechos lidos, de modo a poder o alumno comprehender e ficar conhecendo a construcção de phrases e sen-tenças, sem decorar regras grammaticaes.

- Escripta graduada até á applicação das regras da orthographia.
- Arithmetica elementar, incluindo as quatro operações fundamentaes, fracções ordinarias e decimaes, regra de tres simples com exercícios praticos, problemas graduados de uso commum.
- Ensino pratico do systema legal de pesos e medidas.
- Desenho de mão livre.
- Exercícios de redacção de cartas, facturas e contas commerciaes.
- Noções de geographia geral e de geographia physica, concernente aos phenomenos da evaporação, formação das nuvens, das chuvas, dos ventos, das serras e montanhas e de sua influencia na formação dos rios, guiando os alumnos ao conhecimento do mappa do Estado.
- Gymnastica, comprehendendo marchas escolares e exercicios militares.

- Canto coral.
- Trabalhos manuaes— (Construcções, trabalhos a colla, papel dobrado, recortes, trabalhos em papelão, em cordes, em vime.

2.º Gráo

- Continuação de lições de cousas.
- Leitura de auctores nacionaes com mais apurada observação da prosodia e manejo dos dictionarios.
- Escripta, com attenção ás regras da orthographia e exercicíos calligraphicos.
- Continuação do estudo de arithmetica, comprehendendo regras de tres composta, regras de juros simples e composta, formação e extracção de raízes, redução ã unidade, divisão em partes proporcionais, inclusive as regras de sociedade e mistura media com problemas de applicação á vida commum, regras sobre conversão de moedas e sobre cambio.
- Grammatica elementar da lingua nacional ensinada em exercicios pra-ticos e analyse de prosadores e poetas modernos.
- Continuação do estudo da geographia physica, com explicação da for-mação das montanhas, vulcões, rios, mares, ilhas e continentes, especial-mente o estudo das bacias do Amazonas e do Prata, sob o ponlo de vista, commercial ;—conhecimento do mappa do Brazil.
- Algebra até equações e problemas do primeiro gráo e geometria plana.
- Desenho linear, incluindo elementos de projecção geometrica e dese-nho topographico elementar;
- Exercicíos de composição :
- Trabalhos manuaes : Recórte de papel e papelão, modelação, traba-lhos em páo, em ferro, combinação de ambos.

3.º Gráo

- Leituras de autores classicos nacionaes, em analyse para o conheci-mento da syntaxe.
- Grammatica da lingua nacional.
- Língua franceza,
- Continuação do estudo de algebra até equações do 2.º gráo, com problemas e continuação do estudo de geometria,
- Desenho com applicação ás artes.

- Geographia physica e descriptiva, com maior desenvolvimento, quanto ao Brazil, no tocante ás suas relações industriaes e commerciaes com outros paizes.

- Noções elementares e praticas de historia natural.
- Cosmographia.
- Historia do Brazil, especialmente a de S. Paulo.
- Exercicio de declamação e estylo.
- Trabalhos manuaes (Uma arte)

Artigo 22. Ao programma da escola modelo para o sexo feminino accrescerá :— no 1.º gráo :—costura simples ; —no 2.º gráo ;— costura, crochet, córte sobre moldes, labores mais communs e economia domestica ;— no 3.º gráo :—costura, corte e levantamento de moldes e trabalhos diversos de agulha, bordados uteis e economia domestica.

Artigo 23. As lições deverão ser mais empiricas do que theoricas, e professor se esforçará por transmittir a seus discipulos noções claras e exa-ctas, provocando o desenvolvimento gradual de suas faculdades.

Artigo 24. Nas escolas modelo serão admittidos á matricula alumnos de 7 a 10 annos de idade para o 1.º gráo; de 10 a 14 para o 2.º gráo; e de 14 a 17 para o 3.º gráo.

Artigo 25. Não excederá a vinte e cinco em cada gráo ou secção o numero dos alumnos matriculados nas escolas modelo.

Artigo 26. As primeiras nomeações para as cadeiras das escolas mode-lo serão feitas livremente pelo Governador ; as vagas serão preenchidas mediante concurso, com programma organizado pela congregação da Escola Normal.

Artigo 27. Os alumnos do 3.º anno da Escola Normal exercerão a pratica do professorado nas escolas modelo, na ordem em que forem designados pelo director e sob a inspecção dos professores directores, aos quaes com-pete a distribuição desse serviço e sua melhor applicação.

Artigo 28. Os alumnos mestres obedecerão ás determinações dos pro-fessores directores na execução do ensino pratico.

Artigo 29. A falta de frequencia e disciplina nas escolas modelo importará para os alumnos mestres as mesmas penas estabelecidas pelo Regu-lamento para a falta de frequencia e de disciplina nas aulas da Escola Normal.

Artigo 30. Os trabalhos manuaes serão executados pelos alumnos das escolas modelo sob a direcção dos mestres, mediante gratificações conven-cionadas. A escolha de taes mestres póde recahir em alumnos da Escola Normal.

TITULO III

DISPOSIÇÕES DIVERSAS

Artigo 31. Os actuaes professores de desenho da Escola Normal, embora classificados por este decreto entre os professores contractados, ficarão já no gozo da effectividade dos cargos, independente do decurso do prazo de cinco annos (art. 17), por terem sido nomeados mediante con-curso.

Artigo 32. Os actuaes professores das escolas annexas á Normal terão preferencia para regerem outras cadeiras do município da Capital, quando vagarem.

Artigo 33. Os alumnos da Escola Normal approvados em exame do 1.º anno, poderão matricular-se no 2.º anno, mas antes do exame final do 2.º anno, prestarão exames das materias que, por este decreto, accrescem ao primeiro anno.

Artigo 34. Os alumnos approvados em exame do 2.º anno da Escola, poderão matricular-se no 3.º anno, mas, antes do exame final desse anno, deverão prestar exame de geographia e cosmographia, chimica, desenho e Calligraphia.

§ unico. A esses alumnos será dispensada diariamente uma hora de trabalho pratico na escola modelo, afim de frequentarem alternadamente as aulas das materias acima referidas.

Artigo 35. O Director da Escola Normal, de accordo com a Congregação, organizará o novo Regulamento, consolidando as disposições deste decreto e da Legislação e Regulamentos anteriores, não revogadas por esta Lei. O projecto de Regulamento será submettido á approvação do Gover-nador.

§ unico. O Director da Escola Normal organizará o regimento interno dessa Escola e das escolas annexas e o submeterá á approvação da Con-gregação.

Artigo 36. As aulas das Escolas Normal e modelo serão abertas a 15 de Março e encerradas a 14 de Novembro.

Artigo 37. Serão feriados, além dos domingos : 1.º Os de festa nacio-nal, como taes considerados pelo decreto de 14 de Janeiro de 1890; 2.º os do carnaval ; 3.º a quinta, sexta, e sabado da semana santa.

Artigo 38. Ficam revogadas as disposições em contrario.

O secretario do governo o faça publicar.

Palacio do Governo do Estado de S. Paulo, em 12 de Março de 1890.

Prudente J. de Moraes Barros