

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EDUARDA TAVARES OLIVEIRA

**A MULHER NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1920-1960):
INTELECTUALIDADE E MILITÂNCIA**

GOIÂNIA

2017/02

EDUARDA TAVARES OLIVEIRA

**A MULHER NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1920-1960):
INTELECTUALIDADE E MILITÂNCIA**

Monografia apresentada como requisito parcial para avaliação na Disciplina de Trabalho de Conclusão de curso (TCC) II do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Câmpus Goiânia Oeste.

Profa. Responsável pela disciplina: Ma. Maria Valeska Lopes Viana

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rachel Benta Messias Bastos.

GOIÂNIA

2017/02

EDUARDA TAVARES OLIVEIRA

**A MULHER NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1920-1960):
INTELECTUALIDADE E MILITÂNCIA**

Monografia apresentada como requisito parcial para avaliação na Disciplina de TCCII do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Câmpus Goiânia Oeste.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Ma. Kaithy das Chagas Oliveira

Profa. Dra. Luciene Maria Bastos

Profa. Dra. Rachel Benta Messias Bastos

Goiânia, 19 de janeiro de 2018

Às mulheres que na mais simples ignorância me ensinaram que o conhecimento liberta.

À professora Rachel que, desde o início do curso significou, com sua tranquilidade e respeito às pessoas, o sentido da dialogicidade e da educação, pela orientação atenta à temática escolhida, demonstrando confiança no meu trabalho e sempre presente nos momentos mais ~~à~~ ~~professora~~ ~~Luciana~~, por meio de quem tive o primeiro acesso ao tema e aos estudos sobre a mulher, fazendo nascer minha motivação para a escrita.

Às demais professoras e professores pelas contribuições de relevância na minha formação.

Às colegas da graduação, especialmente aquelas que neste percurso se fizeram presentes como amigas e companheiras.

À minha família, Claudimeire, Antônio, Antônio Gabriel, Gustavo e Gabriel por todo amor, carinho e companheirismo no dia a dia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 A EDUCAÇÃO FEMININA NO CONTEXTO REPUBLICANO	10
2 A CONTRADIÇÃO DA OCUPAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO PELO FEMININO – A CULTURA DO SILÊNCIO X A MULHER FORA DO ESPAÇO DOMÉSTICO	23
3 A MULHER COMO SUJEITO POLÍTICO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

INTRODUÇÃO

O presente trabalho monográfico buscou argumentos e explicitações sobre a razão da contradição oriunda da condição da mulher, sujeito histórico da história da educação brasileira, enquanto professora primária nas salas de aula e enquanto pensadora, intelectual e militante da educação pública. A partir dos processos históricos da organização do sistema público da educação brasileira, logo do advento da República até meados da década de 1960, foi possível identificar e perceber a ausência da mulher intelectual e militante integrante na maioria dos registros históricos desta sistematização, o que transpareceu um distanciamento de diversos princípios tanto da educação pública, como de uma organização político-democrática, mas sobretudo do que estava dominante na formação identitária do Brasil. Este tema portanto permeou aspectos que, apesar do recorte histórico, se fazem muito atuais, para entender o que de fato converge para o suposto reduzido número de mulheres intelectuais e militantes da educação, uma vez que a profissão docente se construiu notadamente feminina. Sabe-se que as partições de tarefas entre os sexos, consolidadas na sociedade, foram ensinadas e reproduzidas como sendo naturais – características naturalmente femininas, naturalmente masculinas – contudo, estes traços são adquiridos e fundados nos contextos de naturalização de aprendizagem sociocultural.

Neste sentido, abriu-se espaço, por meio da História da Educação, para pensar estes padrões sexuais diferenciados, realçando aquilo que os sujeitos entendem como comportamentos masculinos e femininos, como algo não natural ou universal, mas construído socialmente. Estava previsto esta separação entre comportamentos masculinos e femininos constituinte de uma dualidade generalizável em muitas sociedades, colocando a mulher em uma situação inferior e distanciada de muitas atividades, como as de natureza político-social.

Simone de Beauvoir (2009), em seu livro *O Segundo Sexo*, afirma com toda clareza como se dá o “tornar-se” mulher e sua relação com a subordinação feminina, ambas manifestadas nas elaborações sociais, ou seja, na forma como os sujeitos são educados para agir socialmente. Portanto, ser homem ou ser mulher conota em uma aprendizagem social.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um outro. (BEAUVOIR, 2009, p. 9)

Os acontecimentos e condições nas quais os sujeitos estão inseridos revelam o sexo, as determinações de gênero masculino e/ou feminino, não somente como um caráter biológico, mas político, uma vez que carrega em si as relações de poder atribuídas na sociedade, em ambas as esferas - pública e privada, de maneira hierarquizada, do superior ao inferior, sobrepondo os próprios sujeitos ao poderio do mais forte, do autoritarismo que lhe fora atribuído ao longo da história e da cultura, senão também, pela educação e a política.

Nestes muitos aspectos, inclusive histórico-políticos, há que se mencionar a forma com que a história da atuação e do protagonismo das mulheres em função da educação pública foi contada, por homens, hegemonicamente uma voz masculina ecoa os escritos, os quais esboçavam seu poder de dominação, de maneira metódica, deixando ausentes e silenciadas as mulheres, no mundo marcado pelas leis e pelos costumes que as excluía das ações consideradas políticas.

O tema, a mulher na história da educação brasileira, se deu em virtude do questionamento acerca da realidade profissional destas, pensada a partir da história da educação, ou seja, no fato de que as mulheres são maioria estudantes nos cursos de formação docente, Magistério e licenciatura em Pedagogia, fazendo o resgate de quando e como isto se iniciou, pela história, e ao mesmo tempo percebendo o distanciamento e silenciamento das mulheres do pensamento intelectual, da atuação política e da organização do sistema de ensino brasileiro.

Investigou-se, portanto, o que as autoras e autores que discutem o protagonismo das mulheres na sala de aula e na política da educação brasileira, nos revelam, a partir da história da educação, sobre esta contradição e este distanciamento e silenciamento da participação feminina, do possível e reduzido número de mulheres intelectuais e militantes na consolidação do sistema de instrução pública do Brasil.

Neste sentido, esta pesquisa centrou-se na forma como a educação e pela educação as mulheres foram distanciadas e silenciadas do pensamento intelectual do ensino brasileiro e da atuação política, o que justifica algumas bibliografias atribuírem importância às três mulheres signatárias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e outras tão acessadas e estudadas sequer mencionar seus nomes, por exemplo, enquanto se sabe que quem vivenciava a prática pedagógica e as realidades familiares e educacionais eram majoritariamente as mulheres nas salas de aula do ensino primário, como ainda o são nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Voltar atenção para o pensamento histórico-social e educacional que se constituiu os padrões da educação brasileira no advento e nos desdobramentos da República,

às mulheres, a fim de (re)pensar as presenças afirmativas que construíram e estão construindo caminho de mudança, carregados pelo pensamento político que colocam os sujeitos na alçada da sociedade e, por isto, se fazem ligados à uma prática educativa que pode reproduzir o emanado da minoria hegemônica, ou romper com a hierarquia de opressão e suplantar o tradicional foi uma busca também realizada neste trabalho.

As vivências contraditórias das mulheres e os constantes enfrentamentos que estão inseridas no cotidiano, levantam ainda questionamentos e debates sobre o que é posto como natural de ser mulher. Tais questões perpassam, sem dúvida, a história da educação, para que se possa problematizar este caráter tido como “natural” da construção dos papéis sociais desenvolvidos por homens e mulheres.

Neste sentido, levando em consideração que um curso de nível médio, o Magistério e um curso superior de licenciatura em Pedagogia foi e é constituído pela maioria feminina, muitas das quais trabalhadoras e estudantes, esta pesquisa se instala com importância ao se apropriar destes conhecimentos históricos e com isto, analisar a partir da própria educação, a formação e (re)produção de conhecimentos e saberes enquanto professoras educadoras e militantes além do espaço da sala de aula.

O pensamento e a reflexão teórica sobre a ausência e silenciamento histórico da mulher enquanto pensadora, militante e intelectual da educação brasileira foi a essência da busca que se deu a partir de estudos bibliográficos, os quais se fizeram necessários como um aporte teórico à pesquisa, por meio das indagações e recortes conforme aspectos que se fizeram relevantes para a justificativa do tema.

Neste sentido, a investigação concebeu-se na forma analítico histórico-social, sendo útil para verificar as diferentes categorias que perpassaram e ainda perpassam a vida das mulheres para com a sua própria formação política e intelectual, oferecendo ferramentas para o entendimento e problematização das múltiplas diferenças e desigualdades, pensadas aqui neste trabalho em um sentido amplo, sem adentrar de maneira aprofundada nas interações das diferenças dos contextos específicos, as quais se fazem e sabemos existentes, tais como raça, classe social, corpo, regionalização, entre outras, trata-se portanto, apenas da categoria mulher(es).

1 A EDUCAÇÃO FEMININA NO CONTEXTO REPUBLICANO

*“No entanto, é preciso
Uma coisa mencionar
Inda era os anos vinte
Quando ela foi estudar
Veja só que grande feito
Ela estava a desbravar!”
(Jarid Arraes)*

Segundo Nepomuceno (1994), os interesses e as necessidades para o Brasil com o advento da República, delineadas pela produção econômica agrário-exportadora, abarcaram um tipo de educação direcionado exclusivamente para o atendimento dos esforços oligárquicos, isto é, a continuidade dos exercícios burocráticos e administrativos da própria oligarquia que compunha o Estado. Nestes moldes, o ensino escolar constituinte na Primeira República não alcançava os demais setores que não a elite.

Diante disto e, das necessidades da modernidade, a década de 1920 no Brasil consolida um período de crise, a qual é identificada como uma necessidade de mudança, impulsionada por fatores externos e internos do sistema de produção social e econômico. Sendo a ruptura do modo de produção agrário-exportador para o urbano-industrial o principal enfoque na economia e no princípio da era do capitalismo – revolução burguesa.

Ribeiro (2011) afirma que neste contexto, emergiam outros componentes sociais, ligados à economia industrial - a burguesia e o operariado. O primeiro (burguesia) apresenta fortes ligações com outros setores e classes dominantes, principalmente por serem pessoas e círculos que já formaram, no período anterior, a gama do topo produtivo nacional, quais sejam os fazendeiros, coroneis e cafeicultores. Portanto, estavam no comando da relação com a mão-de-obra. O segundo (operariado) representa o trabalhador que, a partir da década de 1920, é uma nova expressão política, pois estão organizados, enquanto povo, nos movimentos grevistas e nas manifestações urbanas.

Os dois componentes sociais eram forças considerativas e antagônicas na política vigente, portanto geravam um ambiente de agitação na caracterização social dos anos 1920, bem como por se fazerem em maior número na zona urbana. Agravaram e tornaram-se visíveis os problemas gerados pelos altos índices de analfabetismo e a insuficiência do acesso à educação escolar, além das questões da profissionalização docente para os diversos níveis educacionais.

Neste cenário de conturbação e necessidade de mudança, a fim de adequar o novo modelo de produção, a educação é tratada como uma solução para a saída dos problemas econômico-sociais, dentre eles a qualificação da mão-de-obra, e a conseqüente incorporação das camadas sociais no progresso nacional.

Foi com esta visão da educação que, estudiosos intelectuais do Brasil se engajaram a pensar o sistema educacional, em um movimento conhecido como otimismo pedagógico, no qual os “educadores “de profissão””, conforme nomeia Ribeiro (2011), acreditavam na necessidade do aumento do número de escolas e da disseminação da educação escolar, pautada nas formulações das correntes e ideais político-sociais de formação do homem, as quais atribuíam importância na instrução e individualidade dos sujeitos e, seriam a base para sustentar o novo modo de produção, garantindo a mão-de-obra necessária, a partir da década de 1920. Portanto, estes movimentos se fizeram na conjuntura brasileira e impulsionaram uma série de reformas político-pedagógicas, na tentativa de consolidar uma transplantação do modelo de escola-nova, no qual acreditavam ser o paleativo para os altos índices de analfabetismo e conseqüente preparo da mão-de-obra industrial. As Reformas concentraram primeiramente as regionais dos Estados, preconizadas pelos intelectuais que, mais adiante, assinariam o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e, centraram-se nos ideais modernos para o ensino primário e técnico.

Estes arranjos históricos trouxeram, pouco a pouco, mudanças nas questões sociais, as quais implicaram uma sistematização do ensino público brasileiro, a fim de consolidar a estruturação educacional pautada nos princípios da universalidade, laicidade, obrigatoriedade e gratuidade, bem como os agentes nele envolvidos, dentre eles as mulheres, e, qual seria o papel a ser desenvolvido por elas neste modelo produtivo que se concretizara.

A mulher, até então, ocupara um lugar privado, com ressalva de algumas que se estabeleceram além dos limites impostos pela sociedade patriarcal e foram partícipes e militantes em espaços públicos, contudo pouco representadas e mencionadas pela história metódica. Com o advento da República e a urbanização, a mulher passa a ser impulsionada pela coletividade a desempenhar o papel da educação das crianças, no ensino primário, por meio do magistério - formação de professores nas escolas normais, não universitárias, destinado ao trabalho da lição das primeiras letras, ao cuidado com as crianças - indicando um fulcro para a formação moral dos pequenos cidadãos, de quem a nação precisaria no futuro.

Estar neste *locus* público, para além do espaço doméstico, não significava ainda, uma ruptura com os padrões desejáveis às mulheres, ao contrário, este interesse social coletivo, de que ela estivesse neste lugar, no magistério, era um emaranhado de pensamentos, que

primavam por reformas, mas não em mudanças radicais dos valores sociais concebíveis à época. Isto significava que o magistério se transformasse em trabalho de mulher, porque a ela eram inatas características necessárias à docência no ensino primário, tais como doação, afetividade, delicadeza, entre outras feminilidades conservadoras.

Neste sentido, Louro (2017) explica o trabalho como algo ameaçador às mulheres, ainda que indispensável à sobrevivência, para as mais pobres, representava uma fatalidade. Portanto, ele deveria ser exercido de maneira que não as furtassem da vida familiar, dos afazeres caseiros, da maternidade. Assim, todo cuidado deveria ser tomado quando uma mulher trabalhava, pois a profissionalização não poderia chocar com sua feminilidade. Entretanto, o magistério, conforme já mencionado, exigia características que funcionavam como uma extensão do lar, muito cabível ao feminino.

Para que as mulheres estivessem na profissão docente, era necessário as formar para isto. Esta formação, a partir da crise dos anos 1920, alargou-se com otimismo pedagógico, e os objetivos econômicos do Estado, bem como por meio da luta de grupos específicos que se engendraram no seio das reformas liberais, como os socialistas, por exemplo:

Do mesmo modo, no campo da educação, os socialistas aproximaram-se dos liberais-republicanos de duas maneiras, segundo P. Ghiraldelli. De um lado, incorporando no seu discurso a defesa que estes faziam da educação popular pela expansão da escola elementar pública, estatal, leiga, gratuita e obrigatória e a criação de escolas operárias noturnas e profissionalizantes e de bibliotecas populares públicas, para as quais solicitaram incessantemente o uso de verbas e recursos públicos. De outro, definindo uma pedagogia socialista nacional, cujos principais eixos articuladores também eram aqueles da proposta moderna oficial: ensino leigo, científico, intuitivo, disciplinar, **aberto às meninas**, mas sem co-educação. (HILSDORF, 2015, p. 73, grifo meu)

A partir desta referência de Hilsdorf (2015) podemos analisar, portanto, que o acesso à formação das meninas, no ensino elementar, era negado, pois havia a intenção de, naquele momento, expandi-lo à elas. No entanto, não se tratava de uma expansão por ideologia revolucionária, a qual estaria por mudar as concepções e valores, desestruturar e derrubar o patriarcado da sociedade oligárquica republicana e ampliar a atuação feminina nas alçadas sociais, mas de educá-las por conveniência, como ressalva Acordi (2007):

Podemos, aliás, imaginar que essa “educação para todos” estaria fomentada pelo mesmo intuito do “liberdade para todos”. Nos dois lemas encontramos o mesmo aspecto: “todos” não eram a maioria “educação” e “liberdade” seriam vigiadas, mulheres e negros estariam à deriva dos caprichos do Estado. Educa-se porque é conveniente, liberta-se para gerar mais lucros. (ACORDI *in* Estudos Feministas, Florianópolis, 15(3): 823-841, setembro-dezembro/2007, p. 834).

Era, pois, o arquétipo da educação excludente e ainda primordial para as elites, dificilmente outras mulheres de classes menos abastadas teriam acesso à formação inicial. Ao contrário dos negros, nunca houve uma proibição expressa em lei de que mulheres frequentassem escolas ou de que fossem alfabetizadas, mas estavam segregadas em escolas exclusivas para meninas, com currículo diferenciado e pautado nos costumes patriarcais - não se ensinava matemática para além das operações mais simples, bem como a geometria era subtraída da grade de ensino.

A ausência delas nos espaços constitutivos dos saberes metodológicos se dava por diversos motivos, ainda muito camuflados, conforme expõe Villela (2015). Estavam relacionados à discursos de inferiorização intelectual, como por exemplo, o do senador Visconde de Cayru, ao proferir um longo enunciado defendendo a superioridade masculina, com o aval do Marquês de Caravellas, que concluiu “as meninas não têm desenvolvimento de raciocínio tão grande como os meninos.” (p. 109)

Neste contexto de ideias e pensamentos que se deu a profissionalização docente, curiosamente, em um movimento de contradição, em diversos aspectos, principalmente da participação da mulher. O que vale ressaltar foi a feminização dos cursos de formação de professores, nas escolas normais (magistério). Uma profissão de quase total exclusividade masculina, seria agora de prioridade feminina, e, conforme alega Villela (2015), esta formação profissional possibilitada por essas escolas teria um papel fundamental na organização das mulheres para a luta por um acesso ao trabalho digno e remunerado.

A feminização do magistério, assim chamada, em virtude de ter se transformado em trabalho de mulher, pelas aptidões que eram exigidas, principalmente pelo exercício de ensinamento às crianças, o que estava direcionado também ao cuidado e à higiene, alavancou o número de moças nas escolas normais. Alguns estudos, no entanto, defendem que a crescente e logo, quase exclusiva, participação das mulheres no magistério, se deu a partir de uma permissão dos homens, ou seja, estes estavam abandonando a carreira docente por terem encontrado outras mais chamativas e melhores remuneradas, bem como o baixo prestígio e má remuneração magisterial fizeram com que deixassem o lugar da docência livre às mulheres. Contudo, Almeida *apud* Villela (2015), ao estudar este processo de feminização do magistério, observa que isto é um fator complexo, do qual não se pode criar uma base justificativa isolada, e portanto, transcende a questão meramente sexual, ao poder ser também “pelo fato de que o magistério passava, cada vez mais, a ser uma profissão que à população de baixa renda, desvalorizada portanto na ótica capitalista. Nega que as mulheres tenham entrado neste campo sem a resistência dos homens.” (Villela, 2015, p. 120).

O ensejo da sociedade que se pautava no período, o crescente otimismo pedagógico para a construção da civilização, extensão do número de escolas, contribuiu para o aumento do número de mulheres no magistério, bem como transfigurava a visão do papel que ela desempenhava neste lugar, passando de mulher sedutora e pecadora, como podemos notar nas representatividades literárias - a mulher solteira que busca a independência e que, por isto, era um risco à família da qual era preceptora - para a mulher como um ser naturalmente puro, o que figurou o estereótipo de controle e discriminação contra as mulheres, no que tange à participação neste espaço por se assimilar ao doméstico e ao materno.

Esta visão estaria reforçada pelo discurso positivista e higienista, presente nos currículos das escolas normais, de que as mulheres não se furtaram a sujeitar. Louro (2017) afirma que o pedantismo da mulher responsável pela higienização da família, pela construção da moral dos seus filhos, tomou hegemonia em muitos grupos sociais e crescia a afirmação: “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, a ênfase educacional da mulher deveria recair na constituição do seu caráter, de sua moral, não no aprendizado de conteúdos, ou assuntos que lhes fossem interesse, estes aliás, deveriam sempre estar vinculados às gerações futuras - aos filhos, à educação deles, na função social de esposa, de mãe - que na linguagem republicana convergia para a função formadora dos futuros cidadãos.

Porém, Villela (2015) concebe que este enquadramento às normas morais dominantes, para ocupação dos bancos das escolas normais e inserção no magistério, fortaleceu os discursos e práticas que conformavam toda participação e possibilidade de atuação das mulheres neste espaço público - acadêmico e profissional - o que seria utilizado como elemento de resistência feminina, pois, conformando-se com tal discurso, as mulheres desimpediam o caminho para sua inserção profissional, conforme se pode sintetizar a seguir:

Em relação à crescente presença feminina no magistério, esse discurso da moralidade vai assumindo significados mais complexos ao se cruzar com os discursos médico-higienista e positivista. Pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de ideias que a associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade “sadia”. Além disso, o magistério de crianças constituía-se uma boa alternativa a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas, como costureiras, governantas e parteira, por exemplo. Era uma atividade que permitia uma certa liberdade e, ainda, a possibilidade de adquirir conhecimentos. Assim, o magistério primário representou o ponto de partida possível no momento histórico vivido. (VILLELA, 2015, p. 122)

Neste sentido, cresciam as participações sociais nas esferas públicas do poder, para a mulher, na educação - no ensino primário, muito relacionado ao cuidado maternal - e, culminava assim, para reformas educacionais nas regiões do Brasil e transformações de um

movimento gerador da Revolução de 1930, considerado heterogêneo do ponto de vista dos interesses dos distintos grupos sociais envolvidos, no entanto, só ocorreu em virtude dos acordos realizados entre as esferas de conveniência, o que não gerou grandes rupturas, Hilsdorf (2015).

A Revolução de 1930 seria, no campo educacional, a concretização dos anseios liberais republicanos e escolanovistas propagados na década de 1920, fazendo a partir de agora, a renovação do ensino para a moderna nação brasileira. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde, o qual teve nomeado como primeiro ministro Francisco Campos, um dos líderes das reformas educacionais em Minas Gerais, e, juntamente com ele, outros liberais, uniram forças, a fim de atender ao pedido de Getúlio Vargas e realizar uma administração transformadora para a “Reconstrução Educacional do Brasil”. (HILSDORF, 2015, p. 95)

Foi a partir disto que, homens de um grupo de liberais juntaram-se para pensar e organizar o sistema de ensino brasileiro a partir do pensamento pedagógico positivista, baseado em Comte, Durkheim e Dewey, pensando um ideal de escola que fosse capaz de atender o conjunto da sociedade brasileira, ou seja, socializada e democrática, com foco na educação integral dos indivíduos e que tivesse autonomia técnica, administrativa e financeira, única no âmbito nacional, mas seletista para com a entrada dos alunos, os quais seriam escolhidos no princípio liberal do mérito das aptidões naturais.

Enquanto movimento educacional, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, conforme ficara conhecido o documento e toda a organização dos princípios da escola pública brasileira, a partir da Revolução de 1930, se faz diretamente influente na contradição da ausência/presença feminina em sua participação, ou seja, as mulheres conquistavam aos poucos o espaço de trabalho público melhor reconhecido e valorizado pela sociedade, através do magistério, no ensino primário que, apesar de acontecer fora do ambiente doméstico, figurava como uma extensão do lar.

Seria, no entanto, necessária e recorrente a participação das professoras, quando da formulação e da consolidação do Manifesto, para entender a realidade educacional, com base nos princípios democráticos, no entanto, apenas três mulheres constam na literatura restrita que, participaram deste movimento, enquanto signatárias conforme traz MORAES (2008), pela reconstrução da educação (Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles e Noemi Rudolfer), e mesmo que existam registros da participação delas, os livros de história da educação consagrados e utilizados como bibliografia principal nos cursos de formação docente atual, sequer citam seus nomes.

E, apesar do reduzido número de mulheres participantes na organização do sistema de ensino brasileiro, a Reforma Francisco Campos, logo no início do governo provisório de Getúlio Vargas, por exemplo, contou com a participação de uma psicóloga russa e, alavancou a presença feminina no magistério, ao reconfigurar de forma significativa o ensino secundário e apresentar a necessidade de profissionais capacitados para atuarem nesta alçada de formação, uma vez que o ensino normal agora era seriado da primeira à quarta série - ensino primário. Outro ponto considerável era de que a luta por uma escola unificada em território nacional não mais admitia a distinção entre os sexos, estava inserido aqui o princípio da coeducação, expresso também no Manifesto, ou seja da educação comum, o qual objetivava, segundo os pioneiros, uma unidade educacional, uma só escola para todos, o que iria atender um interesse econômico, do ponto de vista da expansão dos números de escola no Brasil, conforme exemplifica Azevedo (1932) *apud* Machado e Teruya (2004):

A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um ou outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições “a educação em comum” ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, **torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação.**(AZEVEDO, 1932, p.49 *apud* MACHADO e TERUYA, 2004, p. 9).

Neste mesmo período, para a Constituição de 1934, houveram embates ideológicos acerca dos princípios que vislumbravam para o ensino público brasileiro. O movimento renovador, o qual criticava o tradicionalismo educacional, fortemente influenciado nas correntes de estudo do escolanovismo e da psicologia, cujas prioridades se davam nos indivíduos e a formação dos mesmos, pautavam por três aspectos da institucionalização da escola pública, laicidade, obrigatoriedade do Estado em assumir a função educadora e a coeducação. Aspectos estes que foram motivos de embates entre os educadores renovadores e os de origem católica.

Os católicos se apegavam a uma questão da ordem moral baseada nos hábitos da educação religiosa, não entendiam a questão pedagógica de que em uma sociedade heterogênea, o ensino deveria ser leigo, a fim de garantir respeito à personalidade e religiosidade de cada indivíduo, a escola não deveria, pois, se tornar instrumento de doutrinação; o direito de todos à educação significava a igualdade de direito do homem e mulher às mesmas chances educativas, sendo que as ações pedagógicas poderiam ser distintas, mas tais distinções, segundo as descobertas da ciência, não adivinham da diferença de sexos, mas da natureza psicológica dos indivíduos.

O Manifesto, documento assinado por 26 educadores, elaborado na V Conferência Nacional de Educação, a pedido do governo Getúlio Vargas, representou a ideologia dos renovadores, porém, as Constituições de 1934 e 1937, conforme traz Romanelli (1982), adotaram o ensino religioso facultativo, sem presença obrigatória dos alunos, mas demonstra as ações do governo de concessão, ou seja, de se fazer por uma política de conciliação e compromisso com as correntes heterogêneas da sociedade.

Neste mesmo sentido, de conciliação, estava o movimento renovador da educação brasileira. Ele não questionava a ordem social que se implantava, queria apenas adequar o sistema educacional a ela, equacionando o problema das relações entre a escola, o acesso a ela e as questões sociais, políticas e econômicas. Era a educação que se encaixava, ou estava em paralela, não iria partir dela, naquele momento, os questionamentos contra a elitização e a falta de um planejamento democrático que, de fato, atendesse as necessidades do povo.

Como se pode perceber, as principais preocupações com a sistematização do ensino, primeiramente, se deram no âmbito do ensino superior, com a criação do estatuto das universidades e do ensino secundário, com a ampliação do tempo de duração e o currículo enciclopédico, alçadas estas que as mulheres ainda eram ausentes por terem uma defasagem histórica de participação, conforme as ideologias patriarcais de que suas funções estariam restritas ao lar, ao cuidado das crianças e à vida privada.

No entanto, é fato que a escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil na educação, conforme traz Villela (2015), e, sem dúvida isto significou uma ampliação à participação feminina no magistério, visto que ela já começara a ocupar este lugar de professora do ensino primário desde o final do século XIX, e, sua formação se dava na escola normal.

Durante o Estado Novo, a ênfase educacional se concentrou no trabalho manual, sendo inclusive levado às escolas primárias, normais e secundárias em cooperação com a indústria. Fica evidente o regime capitalista determinado a preparar mão de obra para as novas funções disponíveis no mercado, ademais às mulheres, as quais passaram a ocupar postos de trabalho, e por isto, foram necessárias mudanças nas garantias trabalhistas, a igualdade salarial de homens e mulheres exposta na Constituição de 1934, contudo, retirada na Constituição de 1937, conforme traz Fausto (2015).

Manteve-se na ditadura o ideário do estágio de desenvolvimento, do qual se pretendia alcançar no setor industrial, cuja força de trabalho advinha de uma origem social desfavorecida e, não representava garantia de elevação social, mas apenas uma melhora da

condição de vida dentro do próprio grupo, isto ocorria, ainda, de forma lenta devido às contenções salariais realizadas pelo governo.

Na política externa, Getúlio barganhava apoios e empréstimos para alavancar o financiamento da indústria, ora aliado aos Estados Unidos, ora à Alemanha nazista, chegando, inclusive, a proferir discurso de esteio nazifascista. No entanto, acaba por se amarrar aos EUA, em consideração à derrota dos países Europeus, bem como da condição favorável que este país apresentava no pós-guerra. Este fato, significou, pois, “a grande penetração capitalista norte-americana, que iria atingir o apogeu em 1955.” (RIBEIRO, 2011, p. 100)

As escolas normais mantiveram um vasto crescimento durante todo este período, contudo não tinham diretrizes estabelecidas pelo governo federal e, estavam, até 1946, à mercê do interesse dos Estados em reformar e promover mudanças que estariam com limites preconcebidos e escassos. Foi somente após o governo totalitário, quando por meio de leis orgânicas do Ensino Normal, promulgada no mesmo ano da lei orgânica do Ensino Primário (1946), fixou normas para a implantação destas alçadas do ensino em todo o território nacional, estabelecendo como finalidade do ensino normal “a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. O conjunto destas leis ficara registrado como Reforma Capanema. (ROMANELLI, 1982, p. 164).

Romanelli (1982) ainda menciona que, do mesmo modo do ensino secundário, o ensino normal também contava com um rigoroso e inflexível método avaliativo. Haviam processos de provas e exames desarticulados dos demais ramos do ensino, o que limitava o ingresso dos estudantes normalistas na universidade, apenas a alguns cursos da Faculdade de Filosofia.

Diante de tudo o que foi explícito, é possível corroborar que as reformas realizadas no período de 1930 a 1946 confirmaram as posições das camadas sociais diante da oferta da educação, inclusive às mulheres, uma vez que o ensino normal profissional se transformou na escola da população feminina de classe média superior, caracterizando o dualismo educacional ainda evidente na atualidade - educação de pobre x educação de rico - sem mencionar a constituição do ensino industrial, a reforma do ensino comercial e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, o que trouxe mais mudanças no ensino secundário sob a gestão de Gustavo Capanema, o qual também esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945 (Romanelli, 1982).

Sobre este dualismo característico, pelo significado da “educação para todos”, Romanelli (1982) explica o significado das leis promulgadas para as reformas do ensino:

Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. (ROMANELLI, 1982, p. 169).

Neste diapasão, a educação incorporara a fase do sistema capitalista industrial de produção, ao se apropriar dos destinos e lugares que cada classe e sexo deve ocupar na organização do arcabouço produtivo. Isto ocorreu, devido às forças heterogêneas que, diante a política conciliatória dos governos, queriam conquistas de condições para o desenvolvimento acelerado do país. Em virtude destas amarras entre o velho e o novo, o crescimento e as conquistas educacionais não vieram de forma linear, mas caracterizou-se, e podemos dizer diante o cenário atual que ainda caracteriza-se, por momentos de avanços e outros retrocessos, estes que acabam por retardar o processo efetivo de evolução educacional a contento e efetivo para toda a população.

Ribeiro (2011) afirma, no entanto, que as forças internas brasileiras, contraditórias em seus interesses, fizeram com que o governo não tivesse base em uma classe social, uma vez não ser possível atender à todas as demandas e interesses, fato este que restou a forma de governo ditatorial, ora a condição possível de governar para o modelo capitalista industrial, ainda dependente dos fatores externos, de outros países.

No final do período de guerra, movimentos populares vão tomando forças internacionais, contra os regimes autoritários. No Brasil, o PCB (Partido Comunista Brasileiro), fruto desta organização popular, é reconhecido e legalizado pelo governo, crescendo rapidamente, e chegara a ter em um único ano, uma média de cinquenta mil filiados, Ribeiro (2011). Esta legalização representava a atitude de aproximação do governo às massas, a fim de usá-las em seu favor.

Getúlio volta ao governo, eleito, em 1950, novamente mantendo ao poder grupos dominantes, os quais gozaram da permanência nos privilégios, com base na falsa ascensão das massas, mantendo-as nos limites da estrutura governamental, sem ignorá-las, com a criação dos sindicatos. Imperava, “à moda dos políticos de antes de 1930”, conforme critica Ribeiro (2011), a influência dos interesses financeiros e industriais dos grupos que se emergiram no

processo de inserção do capital industrial no Brasil. É neste movimento que percebemos os fatos históricos em avanço e retrocessos, ora já mencionado neste texto.

Na educação, os debates seguiam, conforme traz Hilsdorf (2015), revestidos de querela em torno da defesa do ensino público, ainda pelos ideais renovadores e do Estado, versus o ensino privado, concernente ao direito da Igreja, a qual pautava pela não monopolização educacional estatal, alegando ser a educação um direito da família, o que configurou, conforme menciona a autora, “momento de luta entre os pioneiros e os católicos”.

Estas configurações encaminharam-se, quinze anos depois, para a formulação da educação, a qual trazia as principais definições da política educacional nacional, tendo inclusive Lourenço Filho, pioneiro do Manifesto de 1932, como presidente da comissão convocada pelo Ministro da Educação. Entretanto, o projeto da referida lei, apresentado à Câmara dos Deputados, era de cunho liberal e descentralizador, o que acarretou grande oposição de outros partidos, principalmente o PSD (Partido Social Democrata), cujo líder era Gustavo Capanema. Eles defendiam que o controle da educação deveria ser total do Estado, da União, tanto nas ideologias quanto na organização (Hilsdorf, 2015, p. 110)

Os debates fizeram com que o projeto fosse adormecido, sendo retomada sua discussão somente na década seguinte, quase no final dos anos 1950, de uma forma mais arrojada do liberalismo, defendendo o direito da família em educar os filhos e aderindo o financiamento das escolas privadas pelo poder público, a fim de que fossem acessíveis às famílias. Novamente estaria latente o embate ensino público *versus* ensino privado, quando estudantes, educadores e intelectuais reagiram à proposta. No entanto, o texto da lei apresentado por Carlos Lacerda, deputado da UDN (União Democrática Nacional), foi aprovado:

O substitutivo Lacerda foi aprovado como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), nos termos propostos de apoio à iniciativa privada, sem alterar a organização existente desde Capanema (1942), exceto pela proposição de currículos flexíveis e de mecanismos democratizantes do tipo possibilidade de aproveitamento de estudos entre o ensino técnico e o acadêmico. Ao facilitar a expansão do ensino privado, principalmente para os níveis secundário e superior, ao oferecer-lhes subsídios na forma de bolsas de estudo e auxílio na manutenção da infra-estrutura dessas escolas, ao tratar da expansão do ensino em termos de incentivo à escola privada sem alterações importantes no ensino público, ficam evidentes os limites do liberalismo democrático representado como inspirador da nova Lei, o qual definia ideologicamente o período: do ponto de vista do sistema escolar, os anos de 1946 a 1964 são conservadores. (HILSDORF, 2015, p. 111).

Diante disto, as inovações e oposições ao modelo educacional, de contínua base elitista, partem das reivindicações populares, dos movimentos sociais não institucionalizados, organizados, principalmente, pela classe trabalhadora e grupos de intelectuais, incluindo

professoras e professores, “dentre eles estão os movimentos de difusão da cultura popular, como os Centros Populares de Cultura, criados pela UNE em 1961 [...]; as iniciativas de educação de adultos, o Movimento de Educação de Base e o Método de Alfabetização de 40h Paulo Freire” (HILSDORF, 2015, p. 111).

Esta participação popular crescente nos anos 1950, caracterizado, conforme Hilsdorf (2015), pela inexistência de uma classe hegemônica que dominasse os meios de produção e que, portanto, abria espaço para a expressão das camadas populares de tal modo necessária a incorporação delas ao jogo político, ameaçava os grupos dominantes da estrutura e estava, ainda, aliadas ao aparecimento de governantes dispostos a satisfazer as reivindicações, atendendo com melhorias e reformas em troca de apoio eleitoral e votos.

Pode-se ressaltar que, o populismo manipulou as massas, uma vez usadas para as destrezas eleitorais, as quais angariaram ajustes que mais representaram um desvio, do que um ganho para a educação pública e popular brasileira, mas de certa forma, foi também o modo de expressão das insatisfações e um meio de demonstrar a força populista que inquietava potencialmente a elite e os valores sociais brasileiros, dentre eles a participação da mulher na luta por educação, pois “se há um populismo de cúpula que instrumentaliza as massas, há um populismo das massas que leva à agitação política e pode assumir formas revolucionárias.” (HILSDORF, 2015, p. 113)

E, neste sentido encaminharam-se em efervescência os movimentos sociais dos anos 1960, nos quais as professoras e professores estavam ativos, pois não respondiam somente à uma necessidade social de educação, estavam pois a formá-la dia a dia nos ambientes escolares e não-escolares, pressionando o governo para que se efetivassem ações políticas em prol do reivindicado junto à cultura popular e aos grupos organizados.

Pode-se pois, trazer à análise, do encontro e efetiva participação das professoras, em maior número, nos movimentos sociais da década de 1960, ao fazerem do espaço não escolar um *locus* formativo de expressão intelectual e militância sobre suas próprias condições na sociedade brasileira, bem como enquanto pensadoras e educadoras na e pela busca da educação pública gratuita, universal e laica.

Como se pode vislumbrar, a história da educação no que tange à participação das mulheres se configurou em uma instância de significados pautados pelo relato e formulação de leis dos homens, e portanto, se fazem marcadamente sem a presença feminina nos escritos oficiais e a presença silenciosa no magistério, o que sobremaneira não significa a ausência delas dos espaços e da política, contudo, há que se repensar esta presença e esta ausência nas contradições históricas de formação e do sentido do ser mulher no seio social brasileiro.

2 AS CONTRADIÇÕES DA OCUPAÇÃO FEMININA NO ESPAÇO PÚBLICO-PRIVADO

*“Uma história como a dela
Deveria ser contada
Em todo livro escolar
Deveria ser lembrada
No teatro e no cinema
Que ela fosse retratada.”
(Jarid Arraes)*

Do ponto de vista das ciências humanas, as relações sociais são complexas, pautadas em aspectos distintos sob o prisma de uma análise da dialética - objetividade/subjetividade - e, um dos pontos que regem as interações dos indivíduos é a sexualidade, função indispensável para a reprodução dos seres vivos. Sendo esta, aparentemente biológica, prospecta no social e no cultural as diferenças inerentes ao binarismo homem-mulher. A partir disto, geram implicações que nos interessam, para entender e buscar os princípios da igualdade e emancipação dos sujeitos (homem e mulher) aliados às práticas educativas.

Simone de Beauvoir (2009), para além de tantos argumentos em seu livro "O Segundo Sexo" traduz as perspectivas da relação objetividade e subjetividade em tudo aquilo que rodeia as dimensões para uma educação emancipatória: "A presença no mundo implica rigorosamente a posição de um corpo que seja a um tempo uma coisa do mundo e um ponto de vista sobre esse mundo: mas não exige que esse corpo possua tal ou qual estrutura particular. (BEAUVOIR, 2009, p. 29)

Vale ressaltar a exatidão com que a autora supracitada esclarece uma perspectiva de mundo que todos os sujeitos, independente de corpos, homem e mulher, se façam presentes e autônomos, contudo fatos e experiências apontam, muitas vezes, o contrário desta autonomia, a violência, os padrões e as exclusões de quem não está no modelo servil, colocando a mulher, ainda hoje, presa às amalgamas de uma sociedade patriarcal.

Os acontecimentos e condições nas quais os sujeitos estão inseridos revelam o sexo não somente como um caráter biológico, mas político, uma vez que carrega em si as relações de poder atribuídas na sociedade, em ambas as esferas - pública e privada, de maneira hierarquizada, do superior ao inferior, sobrepondo os próprios sujeitos ao poderio do mais forte, do autoritarismo que lhe fora atribuído ao longo da história e da cultura, senão também, pela educação.

Nas relações interpessoais público e/ou privadas, o feminino fora estipulado a uma condição desvalorizada, de silêncio e vínculo com a função primordial da reprodução da

espécie humana. Gerar, amamentar e criar os filhos, realizando tudo aquilo inerente à subsistência do homem, mas que não era reconhecido e valorizado, por se tratar da esfera privada, enquanto as nobres atividades - pensar, participar da política e das artes, reunir-se nas praças - eram da esfera pública e destinavam-se aos homens, sob uma justificativa religiosa de que os deuses fizeram as mulheres para as funções domésticas. Assim, essas estariam, desde então, com o horizonte limitado ao aprendizado das funções que lhes eram naturais, e ao mesmo tempo coercitivas.

Segundo Marques (2009), os estudos sobre a história da mulher, em sua maioria, centraram-se no cotidiano e na vida privada, pautados principalmente sobre a justificativa de que o privado também é público, por isto, muitos escritos sobre as mulheres se voltam às questões privadas como a maternidade, o casamento, o uso do corpo feminino, enfim, uma gama de possibilidades recorrentes da atuação da mulher. Contudo é preciso escolher e olhar a ação política (coletiva) das mulheres que, com certeza, aconteceu, mesmo guiadas pelas transformações do papel da família e do Estado.

Ao contrário do que sugere algumas historiografias, a luta das mulheres, na coletividade, em seus anseios - pleitear políticas públicas, garantir e defender direitos civis para as mulheres, transformar o papel da mulher na vida social, dentro e fora da esfera doméstica, entre outros - não se caracterizou por uma linearidade contínua, mas por esferas e mosaicos de atuações que configuraram esteios nas diversas bandeiras levantadas por elas nas ações de política e militância, em suas distintas temporalidades, a saber nos movimentos pela Abolição e Proclamação da República, nos quais a difusão do positivismo no Brasil estava forte (MARQUES, 2009).

Nos referidos movimentos era possível identificar o fundamento filosófico difundido para a educação feminina - o Positivismo - com fulcro nas ideias e pensamentos de August Comte, propalado por seus seguidores aqui no Brasil. Segundo os ideais positivistas, a educação feminina, o início de uma atuação pública fora do lar, era um valor social necessário à modernização, nos âmbitos domésticos e cívicos, de acordo com a natureza do ser mulher, o homem iria pensar sob a inspiração desta, para sintetizar-se dos assuntos públicos com simpatia.

A mulher seria, pois, o esteio da modernização social e política, mas não caberia a ela participação direta nos assuntos públicos, pois estes a exporia a um mundo fraudulento, do qual não poderiam se corromper, já que significavam uma parte moral da sociedade, ainda não corrompida. Portanto, defendiam a educação feminina como elevação cultural da mulher, a qual garantiria a integridade moral dos filhos. Neste aspecto, se pode perceber a contradição

da participação feminina na vida pública “a mulher deveria permanecer, assim, educada minimamente, mas circunscrita ao lar.” (MARQUES, 2009, p. 443)

Vale ressaltar que, estas ideias positivistas eram as novidades intelectuais do final do século XIX e, deixaram suas marcas por meio dos seus simpatizantes, em pelo menos, duas gerações de homens públicos seguintes, conforme menciona Marques (2009), de Benjamin Constant a Getúlio Vargas, “poucas vozes ousaram propor projetos dissonantes ao positivismo, como foi o caso de Tobias Barreto Mendes que, em 1879, apresentou ao Legislativo de Pernambuco um projeto propugnado a educação conjunta e nas mesmas bases, de homens e mulheres” (BRESSE *apud* MARQUES, 2009, p. 443).

Considerando o lapso temporal de influência positivista na sociedade brasileira e suas ingerências sobre a questão da mulher na vida social pública, é possível encontrar certa contradição ao que trouxe de positivo e ao mesmo tempo de exclusão para o gênero feminino, conforme expõe a autora, mesmo sem demarcar tal contraponto:

De fato, o positivismo foi a primeira ideologia de ampla difusão cultural que concebeu um papel afirmativo para a mulher na sociedade. O ranço misógino da sociedade luso-brasileira e, junto com ele, o costume de se excluir as mulheres das letras foi, a partir da difusão do positivismo, definitivamente lançado no rol das heranças indesejáveis e incompatíveis com o projeto de se inserir o país no seio das nações civilizadas do Ocidente. (MARQUES, 2009, p. 444)

Pode-se perceber portanto que, aliado à concepção de sociedade patriarcal machista, o positivismo com o advento da modernidade significou este entrave de tornar a mulher presente, mas ao mesmo tempo ausente nos assuntos públicos, era uma participação restrita, acontecia nos espaços que lhes eram destinados, no magistério, por exemplo, porém não era sequer registrada, uma vez que não estava no escopo e no discurso da historiografia, bem como as características que lhes eram exigidas constituíam um distanciamento do real da vida pública.

Tais concepções foram de grande influência, nos padrões de construção da moralidade feminina, a tal ponto que no final do século XIX, década de 1870, era comum encontrar um maior percentual de mulheres trabalhadoras fabris no parque industrial brasileiro. Segundo Rago (2009), eram muitos os anúncios de empregadores solícitos por trabalhadoras mulheres e crianças, a fim de compor o quadro efetivo nas indústrias.

No entanto, houve, logo após, uma progressiva substituição da mão-de-obra feminina pela masculina, ao longo do período de modernização do cenário industrial brasileiro até meados da década de 1960. Ainda segundo Rago (2009), esta paulatina expulsão das mulheres do mercado de trabalho, um espaço público de atuação, muita das vezes necessário à

sobrevivência das mesmas, em virtude da condição de classe econômica, esteve acompanhada das “concepções problemáticas¹ acerca da feminilidade e da masculinidade e, especialmente, da definição e consagração de mitos a respeito da sexualidade feminina e de padrões morais de conduta para os sexos”, os quais foram formulados desde o final do século XIX e prevaleceram fortes até meados dos anos 1960. (RAGO, 2009, p. 224)

A função formadora para a mulher, portanto, era vinculada à exaltação das aptidões as quais deveriam ter - elogios às particularidades femininas, carinhosa, colaboradora, dedicada -, para estar em alguma profissão ou atividade fora do lar, mas tais características exigíveis são, principalmente, carregadas de controle, por meio dos discursos que se materializavam nos diálogos, nos exemplos de mulheres a serem seguidos e naqueles a não serem seguidos, ou seja, os modelos pautados nos preceitos sociais para o ser mulher, a ponto de tornar a participação pública uma experiência aflitiva, por vezes desocupada e substituída pelo masculino.

Tais visões permeavam os discursos e os ideais, em grilhões sociais, nas diversas profissões, inclusive àquelas que se constituíram femininas, pelos mesmos padrões de pensamento, como se pode observar nos enunciados contidos na Revista de Ensino (RE) dos anos de 1953-1955, recortados e analisados por Fischer (2011) no trecho a seguir:

Fazer do magistério um sacerdócio significava que a professora exemplar “ao entrar na escola deixava toda a preocupação de sua vida doméstica, enlevada pela vocação à carreira que abraçara” (RE, abr./1955: 14); ou então, que “[...] cumpriu assim, aqui na terra, a mais alta e sublime missão que uma mulher pode almejar: **foi esposa modelo, mãe exemplar e mestra dedicada**” (RE, set./1953: 17). Os dois últimos exemplos, além de tudo, explicitam claramente questões de gênero, embora estas se façam presentes em todos os discursos, com maior ou menor evidência. Na verdade, quando alguma pessoa do sexo masculino é homenageada nesta seção - o que aparece com relativa raridade -, louva-se sua condição de “estudioso, culto e altamente conceituado” (RE, ago./1954: 14) ou “culto e fino, possuidor de invulgar capacidade, com profundos conhecimentos da Língua Vernácula...” (RE, jun./1954: 14). No rol das mulheres destacadas, jamais se descortinam tais qualidades. (FISCHER, 2011, p. 329 - grifo meu).

As orientações à professora exemplar indicam o caminho que esta deve seguir, e, deixa evidente as características que lhe são inerentes para o sucesso naquele espaço de atuação, bem como define e limita, com base neste padrão de conduta moral (“a mais alta e sublime missão que uma mulher pode almejar”), quais são os lugares cabíveis dentro daquele espaço público.

¹ Cito aqui, entre aspas, os termos utilizados pela autora, Margareth Rago (2009), a qual, se pode inferir, conforme estudos, explícita as concepções positivistas que permearam as ações e construções de pensamentos em diversas esferas (políticas, educacionais, etc.) no Brasil.

Esta contradição de elogio-alerta da participação feminina nos espaços, a tirar pelos mecanismos de controle e vigilância, bem como de constantes advertências sobre quais desses lugares ela deve deter-se e/ou não ultrapassar, parece se qualificar mais na necessidade de ampliação e na importância destes ambientes para o progresso, do que na participação das mulheres em si, uma vez que os antigos valores, apesar da modernização, não haviam sido descartados. Mais uma vez elas se veem presentes, contudo circunscritas, abnegadas.

Neste diapasão, constata-se que o trabalho sempre foi uma ocupação feminina, em várias esferas, mesmo sendo considerado um impeditivo das funções ditas naturais das mulheres. O que se encontra, justamente pela contradição de silenciamento e das empreitadas que estas abraçaram, agravados pelos discursos de coerção e controle, é a não evidência do seu labor ou a confusão deste com os ofícios coletivos e familiares, conforme menciona Borelli e Matos (2016).

Isto acarretou a exclusão das mulheres de alguns segmentos, pois a ideia difundida era a de fragilidade, delicadeza, passando a emprega-las em determinados setores cujas atividades condiziam com tais atributos. Assim, o ordenado feminino foi sendo desprestigiado, principalmente no ambiente fabril, onde se exigia características para além da feminilidade. Segundo Borelli e Matos (2016), tal desprestígio foi acompanhado, ainda, de desvalorização salarial e social, pois as funções laborais realizadas por mulheres eram consideradas mais fáceis.

Tais aspectos refletem a participação feminina ainda hoje, agravados por considerações de que operárias eram indefesas, passivas e não tinham uma consciência política, o que acumulado ao desprestígio, culminava para a exploração do trabalho feminino, bem como a limitação dos campos que podiam ocupar “na construção civil, na metalurgia, na cerâmica e no setor de vidro, porém, a participação feminina era mais reduzida.” (BORELLI e MATOS, 2016, p. 128).

Percebe-se assim que, apesar do período histórico, principalmente entre as décadas de 1920-1940, ser considerado da modernidade, da busca pelo progresso, pelo novo, com a crescente da industrialização, as ideias pareciam estar em antinomia com a participação feminina, por uma junção de fatores no processo industrial e ainda nas ações políticas, os quais desenvolviam campos tradicionalmente masculinos, de ações médicas e higienistas, vinculadas de forma contrária ao trabalho da mulher, argumentando-se de preocupações morais, religiosas e jurídicas².

² “Entre 1917 e 1919, vinculadas a preocupações de ordem moral, apareceram as primeiras medidas regulamentadoras do trabalho feminino, proibindo a jornada noturna das mulheres e a atividade durante o último

No entanto, elas ainda continuavam participes nas oportunidades existentes, nas brechas do mundo do trabalho, apesar do silenciamento, das exclusões. Eram maioria absoluta no setor têxtil e de confecção (BORELLI e MATOS, 2016) e de forma dialética à este mesmo processo de supressão, eram criados espaços menos visíveis e estáveis, possibilidades estas vindas a partir do desenvolvimento do setor de serviços e, que eram abraçadas pelas mulheres, porém consideradas o trabalho feminino de fatalidade da pobreza, conforme afirma as autoras mencionadas:

Concomitante com o refluxo da participação feminina no setor industrial, as mulheres passaram a ocupar mais espaço em empregos menos visíveis e estáveis, particularmente no serviço doméstico e no trabalho no domicílio. Também começaram a exercer novas funções no comércio e na burocracia dos escritórios - possibilidades abertas, a partir da década de 1920, com o desenvolvimento do setor terciário. Jovens balconistas, por exemplo, eram muito procuradas pelos varejistas; entretanto, apesar de ser uma alternativa frente ao trabalho fabril, o exercício desta função exigia longas jornadas retribuídas com baixa remuneração. (BORELLI e MATOS, 2016, p. 134)

Diante disto, percebe-se a participação feminina no mundo do trabalho além da fábrica, uma vez que estavam permeadas de contradições, vítimas de um processo histórico e social de silenciamento e limitação, mas que não se fizeram atônitas. Muitas ao sofrerem com as imposições e dificuldades de entrada nos espaços, até então de domínio masculino, bem como naqueles em que eram consideradas aptas, como o magistério por exemplo, se engajaram na luta pelos direitos das mulheres e foram consideradas loucas, mas essenciais para um movimento de mudança e maior presença nas zonas dicotomizadas: masculino-feminino.

As mulheres se mobilizavam na medida do possível e dentro dos espaços que lhes foram limitados, lutavam contra a contradição que lhes eram impostas - presença/ausência - nas fendas desta. Alegavam que a entrada no mercado de trabalho não significava a destruição da família, nem da moralidade social das mulheres e da honra masculina, ao revés, manifestaria na valorização da maternidade e das esferas privadas, isto para as mais abastadas. “A “mãe cívica” preencheria, nesse sentido, as demandas do mundo moderno, pois estaria mais apta a propiciar uma educação atualizada e aprimorada aos futuros cidadãos da pátria do que a mãe tradicional, ignorante e alienada.” (RAGO, 2009, p. 226)

mês de gravidez e o primeiro do puerpério. Contudo, essas medidas geraram ambiguidades e contradições; ao proteger as mulheres por considerá-las frágeis e vulneráveis, acabaram provocando demissões e dificultando a inserção feminina no mercado de trabalho, pois as mulheres passaram a ser vistas pelos empregadores também como mais onerosas.” (BORELLI E MATOS, 2016, p. 129)

É possível destacar esta forte restrição das características femininas e o condicionamento imposto a elas para as atividades privadas, no período da modernidade. Foi principalmente nesta época que se viveu este paradoxo do público-privado, uma vez que louvavam o lar e o casamento para as mulheres, mas não para os homens, fato este ainda persistente na nossa história e na atualidade, configurando uma dupla jornada de trabalho para as mulheres, no público e no privado, ou seja, dentro e fora do lar.

Este paradoxo público-privado se mantém por não existir uma fronteira reconhecida entre estes espaços, o que parece ser evidência da modernidade, desde o século XVIII, permeada mais pelas relações de círculos de privatizações do que pelos espaços em si, conforme Castan (2009):

De modo geral, a vida e o trabalho, depois qualificados como interiores, transbordam: [...] em suma, trata-se de um setor inteiro que já não é propriamente doméstico, porém ainda não foi reconquistado pela autoridade pública. [...] entretantes, é aí que podemos perceber as fronteiras do público e do particular; (CASTAN, 2009, p. 411)

Neste sentido, verifica-se uma falta de reconhecimento dos espaços públicos ocupados pelas mulheres, pois estavam ausentes neles as autoridades públicas, as que se diziam constituintes da voz ativa, a dos homens do poder, não daquelas ouvidas na soleira da porta, na rua, na beira do rio enquanto lavavam e dialogavam corriqueiras.

A modernidade trouxe este caráter contraditório dos estilos de vida feminino, previsto ao papel das mulheres. Condiçionadas ao lar, eram ao mesmo tempo obrigadas a preservar a privacidade da família e também responsáveis por murmúrios, pelo rumor público, já que os únicos assuntos aos quais julgavam-nas dominar eram, patentemente, os de cunho privado, graças às conversas que mantinham umas com as outras na soleira da porta ou no lavadouro.

Conforme sintetiza Castan (2009), “na verdade, as mulheres desempenham enorme papel no exercício do controle social; e muitas vezes em seu detrimento, pois são alvos privilegiados; mas, afinal, com isso apenas exercem sua prerrogativa de guardiã do lar e/ou da moral familiar.” (p. 415), ou seja, afirma-se uma contradição de exercício público-privado com marcas certas de uma delimitação histórico-cultural para a mulher.

Este julgamento que as cabiam - de controle social pelo crivo privado - fazia parte de uma herança do silêncio, ainda dos primórdios do Ocidente, uma vez que estas vozes não eram importantes quanto as outras oriundas do sexo masculino, realizadas fora de casa e consideradas nobres, como os pensamentos, a filosofia, a política, as artes, entre outras do campo do homem.

Diante disto, percebe-se uma contradição limitadora do horizonte da mulher, apregoando-lhe uma responsabilidade subjugada na sociedade e ao homem, como se tivesse que olhar ao espelho cotidianamente e tomar consciência do comportamento que se esperavam dela, e ainda, ocupar-se dos afazeres óbvios do âmbito doméstico. Uma ação de dentro para fora, sendo o externo necessário, mas não valorizado, constituído na penumbra dos papéis privados da modernidade.

Alves e Pitanguy (1981) apontam o quanto é coercitivo o aprendizado destas funções ditas femininas, ao trazer uma citação de Xenofonte, “... que viva sob uma estreita vigilância, veja o menor número de coisas possível, ouça o menor número de coisas possível, faça o menor número de perguntas possível”, remete, pois, ao silêncio que exclui a mulher do mundo da política, onde se valoriza o discurso, a fala, a escrita, e a mantém no contraditório privado das características, ainda direcionadas na atualidade - bela, recatada e do lar.

E, para aquelas que necessitavam trabalhar para auxiliar ou mesmo suprir por inteiro a renda doméstica, mantendo uma jornada dupla, já que conforme afirma Platão *apud* Alves e Pitanguy (1981) os afazeres do lar são inerentes à mulher - “Se a natureza não tivesse criado as mulheres e os escravos teria dado ao tear a propriedade de fiar sozinho” -, nunca conseguiram prestígio social pelo trabalho que realizavam, ao contrário, recebia remuneração inferior, o que provocava uma hostilidade dos trabalhadores homens contra o labor feminino, pois muitas vezes eram substituídos pela mão de obra barata.

Vale mencionar ainda que, o início da industrialização no Brasil foi marcado por uma onda mesma do Renascimento, em relação à desvalorização do trabalho da mulher, ou seja, quando se tinha o enaltecimento do trabalho como necessário à transformação do mundo pelo homem, é que se passa a depreciar os afazeres ocupados pelas mulheres, “alijada concretamente de determinadas profissões, tece-se também toda uma ideologia de desvalorização da mulher que trabalha.” (ALVES e PITANGUY, 1981, p. 26)

Novamente se volta para a cultura do silêncio, da postura que deve assumir a mulher na contradição que lhe é imposta, ora o controle social deve ser feito com base no pouco ouvir e pouco falar, no ser exemplo, no não se envolver na vida pública e externa ao lar. É fato que esta contradição acompanha marcadamente as vidas femininas, de tempos em tempos, como na reinvenção da sociedade de mesma infraestrutura.

Este silenciamento se dá não só pelas e para as mulheres, mas também em relação ao que acontece com elas, e, ainda hoje, se faz presente. Quantas mulheres são assassinadas, violentadas e muitas vezes não são investigados tais fatos? Alves e Pitanguy (1981) apontam que isto não é um caráter social recente, mas que perpassa a história das mulheres. A

perseguição conhecida como a “caça às bruxas”, por exemplo, na Idade Média, marcada por um caráter religioso e teológico, e que estava vinculado também à ciência, pois as parteiras, curandeiras, ditas bruxas, detinham o conhecimento encarregado da saúde da população, o que iria de encontro com o estabelecimento da hegemonia da medicina.

Há ainda que se ressaltar a cultura do silêncio de toda sociedade para com estes acontecimentos, conforme crítica das referidas autoras:

A chamada “caça às bruxas”, verdadeiro genocídio perpetrado contra o sexo feminino na Europa e nas Américas - tão pouco estudado e denunciado -, e que se iniciou na Idade Média, exacerbando-se no século XVI, início do Renascimento, é parte da herança de silêncio que recobre a história da mulher. As milhares de mulheres assassinadas e torturadas (para cada dez bruxas contava-se um bruxo) pouco despertaram a curiosidade dos historiadores. Cabe perguntar: se este genocídio tivesse sido perpetrado essencialmente sobre o sexo masculino, não seria ele objeto de análises mais profundas? (ALVES e PITANGUY, 1981, p. 21)

É neste sentido, na busca pelo rompimento com a cultura do silêncio, ou seja, da mulher poder estar e ocupar os lugares que lhe for de interesse e vontade própria, com o devido reconhecimento, para além da casa, da vida privada, sem jornada dupla – porque ainda é considerada a única responsável pelos afazeres domésticos – que surgem as primeiras vozes femininas, de contestação à desigualdade social pautada pelo sexo.

Desta forma, a relação de poder entre os sexos não se aquietaria no silêncio assimétrico da submissão e da coerção do masculino sobre o feminino, mesmo que a legitimação de instituições e da cultura tivessem consolidado o pátrio poder, em contrapartida, a resistência seria o caminho contra a discriminação e a sujeição da mulher. Neste viés divergente é que se consolidam os movimentos sociais, carregados não só pelo pensamento político e social que definem e colocam os sujeitos na alçada da sociedade, mas que estão diretamente ligados à uma prática educativa constituída dentro dos grupos e coletivos que lutam pelos seus propósitos, os quais são construídos na dialética interna e externa, conforme afirma Miguel Arroyo (2012):

A hipótese é de que nosso pensamento social e educacional se constituiu nesse tenso relacionamento com as diversidades de coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos, das florestas, das periferias urbanas. De maneira particular, esse pensamento é chamado a se repensar e reinventar com as presenças afirmativas dos diversos grupos organizados em ações coletivas, movimentos sociais, lutas por terra, espaço, teto, territórios, identidades étnicas, raciais, de gênero, de orientação sexual." (ALVARENGA [et al.], 2012, p. 30)

O movimento feminista surge tal qual explícita Arroyo (2012), com presenças afirmativas que buscam em sua prática, superar o tradicional, na medida em que este

tradicional se constituiu nas desigualdades e no autoritarismo, revelando que é necessário repensar a identidade de gênero, na qual o feminino não seja desvalorizado e tampouco tenha que se adequar a uma hierarquia opressora.

Mas como suplantar o moderno e ir de encontro às diferenças de poder constituída entre os gêneros masculino e feminino, as quais permeiam a vida dos sujeitos no público e no privado? Sabe-se que esta resposta não está pronta, é repensada cotidianamente, nos enfrentamentos vivenciados pelos sujeitos e trazidos aos seus coletivos e para os movimentos sociais, os quais são "os grandes educadores de si mesmos, de nossa sociedade e da própria educação." (ARROYO, 2012, p. 38).

3 A MULHER COMO SUJEITO POLÍTICO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*“Conto ainda mais um fato
Que ela protagonizou
E marcou a nossa história
Como líder de valor
Pois abriu mais uma porta
Pro futuro que chegou”
(Jarid Arraes)*

As primeiras vozes feministas, ou seja, as mulheres que não se calaram e manifestaram de diversas formas contra a desigualdade social estabelecida para os sexos, se direcionaram principalmente para o acesso à educação e ao trabalho, pois acreditavam que a falta de conhecimento e a ignorância as afastavam dos assuntos públicos e das atividades as quais os homens mantinham acesso e soberania. Não se tratava, pois, de inferioridade biológica e/ou, psicológica, mas sim das condições equiparadas de admissão e valorização nos diversos setores sociais.

A visibilidade do movimento feminista, na luta das mulheres por liberdade e igualdade de direitos, e a discussão dos paradigmas sociais, fizeram com que elas ocupassem cada vez mais o espaço público, com maior presença no mercado de trabalho, nas universidades, e agora na contemporaneidade, a presença delas nos escritos acadêmicos com maior crescimento. (MATOS, 2009, p. 278)

Nestes aspectos contemporâneos, Matos (2009) aponta que assentaram os remotos antecedentes das lutas femininas, dentre eles a crise dos padrões de escrita da história, os quais requeriam uma completa revisão dos instrumentos e documentos de pesquisa, fato este que levou à busca por outras fontes, diferentes daquelas centradas nos reis, na masculinidade e nos governantes importantes, o que possibilitou a descoberta das mulheres e da questão de gênero, entremeadas na construção historiográfica hegemônica da identidade nacional.

Isto colocou à tona as escritas e reivindicações femininas do século passado, quando sinhas e mulheres da elite já escreviam e publicavam em jornais e revistas, bem como os atos de mulheres que participaram de circunstâncias e ações políticas, mas não foram reconhecidas, como foi o caso de Jeanne Deirón, francesa autodidata que em 1848 elaborou um projeto da União das Associações de Trabalhadores - precursor da ideia das futuras Federações e Centrais Sindicais - e, mesmo sendo a líder do movimento, não assumiu a sua posição à opinião pública, a pedido de seus companheiros de luta, rendendo-se ao

preconceito, a fim de não desacreditar o nascente movimento por uma liderança feminina, na sociedade machista. (ALVES e PITANGUY, 1981, p. 39)

Outro fator apontado por Matos (2009), para o resgate e a busca da história na perspectiva feminina, foi a discussão dos paradigmas das ciências sociais, o que consolidou um questionamento das totalidades, propiciando a descoberta do outro, do significado de alteridade, o qual aliado à crise da escrita da historiografia metódica, remeteu o pensamento sobre os excluídos da história, entre eles mais de cinquenta por cento da população mundial - as mulheres.

Claro que estes desvelamentos não fizeram com que os espaços se abrissem de imediato à participação das mulheres. Aqueles tradicionais da expressão política ainda estavam restritos e ainda hoje estão pouco representados pela presença feminina. Mas enquanto permaneciam excluídas, elas se organizavam em formas e lugares alternativos de atuação, geralmente em torno de uma luta imediata, nos bairros, creches, escolas, buscando por melhores condições de saúde, educação, saneamento básico, habitação, entre outras carências da população marginalizada, e desta forma, constituíam-se sujeitos coletivos e políticos. (MATOS, 2009)

Por certo, vale ressaltar que, para além das lutas imediatas, muitas mulheres tomaram posições que sucederam-lhes em prisões, perseguição, acusações públicas e, também, em reconhecimento e respeito por parte de educadores e intelectuais. No entanto, tais ações não fizeram delas escreventes e partícipes oficiais dos documentos do nacionalismo brasileiro, o que explica a dificuldade de encontra-las nos livros de recorrência aos estudos.

Mas sabemos que estas mulheres existiram, em uma quantidade representativa e que impulsionaram outras mulheres a se reconhecerem importantes e ativas, inclusive fora dos muros domésticos. Por isto, adiante as ações de duas delas, as quais se embalaram para fora dos padrões sociais empreendidos de suas épocas, intervíram no espaço e na construção narrativa da História da Educação e de toda a sociedade.

Armanda Álvaro Alberto, carioca, formou-se no magistério e seguiu carreira como professora desde 1917, foi presidente da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1923) e participou da criação da Associação Brasileira de Educação - ABE em 1924. (MORAES, 2008). Teve uma atuação marcante na educação do país e da América Latina, quando criou uma Escola para filhos de proletários em uma praia distante na ilha Angra dos Reis, onde não se tinha acesso à educação formal, tanto na esfera pública como na privada.

Era uma escola ao ar livre, destinada à educação dos filhos dos trabalhadores da região, os quais tinham entre três até dezesseis anos de idade. Tal projeto, no entanto, durou

apenas cinco meses - maio a outubro de 1919 - tão logo Armanda deixara o local, para acompanhar o irmão, comandante da marinha, o qual foi transferido e ela o seguiu (MORAES, 2008, p. 2), certamente por não haver possibilidades financeiras de se manter no local com o projeto.

Ao retornar ao Rio de Janeiro, Armanda diligenciou-se para retomar o projeto de escola proletária e com o apoio financeiro de uma indústria, criou a Escola Proletária de Meriti, escola rural, bem próxima da capital. Algum tempo após a fundação, o nome foi alterado para Escola Regional de Meriti, pois estavam em voga as referências regionais de educação, uma vez ainda não existir sistematizado uma universalidade educacional brasileira. (MORAES, 2008)

Algumas ações feitas no espaço educativo, idealizado por Armanda, foram inéditas, como a criação da biblioteca Euclides da Cunha, ao lado da escola, aberta a todos, iniciativa primeira na região, o Círculo de Mães, o qual era responsável por integrar a comunidade com a escola, e, a criação da merenda escolar, todas estas intervenções estavam diretamente ligadas a um conceito da Escola Nova, corrente filosófica e pedagógica em voga nos anos 1930 no Brasil.

Destarte, ainda nos dias atuais funciona no local, hoje a cidade Duque de Caxias no Rio de Janeiro, um dos mais conhecidos grupos culturais da região, o Cineclube Mate com Angu, cujo nome ressignificado faz jus ao pioneirismo no fornecimento da merenda escolar, conforme traz o histórico do próprio grupo cultural:

A Regional foi a primeira escola do país a ter horário integral, a ter uma orientação progressista, montessoriana, a ter uma biblioteca, um museu natural e um receptor de rádio (doado por Edgar Roquette Pinto); também foi a primeira escola a pensar e implantar um Círculo de Mães, trazendo a comunidade para o dia a dia da escola; um programa de saúde integrado para os alunos e suas famílias, entre outros avanços. Isso tudo começando na década de 1920, quando Caxias ainda era Meriti, o oitavo distrito de Nova Iguaçu, na época um grande brejo, massacrado por doenças tristes como malária e descaso governamental. E além de todo esse pioneirismo, a Regional também foi a primeira escola da América Latina a servir merenda escolar, e daí o apelido “mate com angu”... Como nas doações dos comerciantes locais sempre tinha fubá e erva mate, muitas vezes havia essa combinação na refeição das crianças nos primeiros anos de funcionamento da escola. Mas o apelido tinha originalmente um sentido pejorativo, que acabou com o tempo sendo absorvido e ressignificado, assumido como um grande orgulho por quem lá estudou, como revela a artista Raquel Trindade, filha do poeta Solano Trindade, aluna da escola, em seu relato no livro de dona Armanda. Mate com angu – um nome cheio de axé, como se vê. (Disponível em <http://matecomangu.org/site/contato/sobre/sobre-o-nome/>)

Obstante à ainda realidade atual do lugar, construído pela ancestralidade dos atores envolvidos, principalmente Armanda, não é difícil entender porque na Primeira Conferência Nacional de Educação, em 1927 na cidade de Curitiba, a Escola, ainda Regional de Meriti, recebeu aprovação por votos de aplauso. Segundo Moraes (2008), Armanda estava, neste sentido, à frente por um modelo regional de educação que pregaria o ensino laico e a união da iniciativa pública com a particular.

Armanda, enquanto profissional e intelectual da educação, primava por princípios como “Saúde, Alegria, Trabalho e Solidariedade”, que caracterizava o ensino de forma renovadora. Não havia a adoção de notas, premiações e/ou castigos, fato este preconizador de uma unidade educacional, a qual seria referência para vários intelectuais como Lourenço Filho (1978) *apud* Moraes (2008), “a mais completa experiência de educação renovada pela intenção socializadora, os procedimentos didáticos e a compreensão de cooperação da família na obra da escola.” (MORAES, 2008, p. 3)

Outrossim, para o mesmo autor, bem como em sítios de notícia, Armanda é citada como signatária, subscrevente do Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, apesar de não conter sua assinatura expressa no documento. No entanto, pode-se afirmar que o teor escolanovista da instituição, destacado inclusive pelas autoridades educacionais da época, alguns responsáveis por redigir o teor do Manifesto, como Lourenço Filho e Fernando Azevedo, fazem menção direta da participação dela enquanto formuladora de tese e conceitos de ações pedagógicas.

A participação de Armanda nas Conferências de Educação foi registrada como de suma importância. Trazia consigo a experiência da escola Meriti e apontava os benefícios da instituição para a localidade, fato este que intensificou sua luta pela educação pública, gratuita, e sem distinção de gênero. Chamava ainda a responsabilidade do Estado para investir maciçamente na educação, a fim de se construir para e a partir aluno um olhar crítico, reflexivo, observador e ainda científico, fundamental para os anseios que se pretendiam vigorar. Ana Magaldi *apud* Plessim (2016) aponta estes chamamentos para com as obrigações do Estado:

No bojo dessa ampla bandeira assumida pelos signatários do Manifesto, situavam-se, por exemplo, preocupações com a democratização do acesso ao ensino e com sua organização através de um sistema nacional de educação sob o controle do Estado. Afirmava-se a defesa da escola pública, gratuita e leiga, bem como de práticas educativas apoiadas em métodos pedagógicos de base científica e na centralidade do lugar do educando no processo de ensino aprendizagem. (MAGALDI, 2003, p.78)

As ideias de Armanda centravam-se neste propósito de democratização e protagonismo do aluno, em que a escola regional desenvolvesse o espírito cívico, do amor à pátria, diversidade com propostas pedagógicas distintas das que existiam no Brasil, sendo uma alternativa e uma possibilidade de experimento e laboratório educacional para o país, chamando a responsabilidade da professora no processo educativo das crianças, levando-as à construção do conhecimento por experimentação e autonomia, contrário a um ensino que se apresentava apenas para memorização e conteúdos. Era necessário levar em conta o desempenho nas tarefas desenvolvidas, sem contudo estabelecer notas, mas ter foco nas aprendizagens que cada um em sua individualidade produzia (PLESSIM, 2016).

Mesmo dizendo não se vincular a algum modelo ou programa definido, a professora e intelectual Armanda admitiu em sua tese, conforme menciona Moraes (2008), o espelhamento em alguns conceitos estrangeiros que, no entanto, foram modificados à realidade de Meriti, defendendo os princípios da liberdade e do trabalho como esteios dos métodos de preparação de professores e da educação humanística.

Vale ressaltar ainda, a participação ativa de Armanda Álvaro Alberto nos movimentos feministas, sendo inclusive uma das fundadoras e escolhida primeira presidenta da União Feminina no Brasil (UFB), por meio da qual, as mulheres vinculadas, defendiam a ampliação dos direitos políticos, econômicos, sociais e civis de todas as mulheres, para que não houvesse distinção de cor, religião e tampouco de correntes filosóficas. (MORAES, 2008)

Segundo Moraes (2008), devido às suas participações ativas e seus pensamentos políticos, Armanda foi presa em 1936 e permaneceu encarcerada até 1937. Acusavam-lhe, sob a tutela do Estado, na Lei de Segurança Nacional de 1935, de envolvimento comunista e ligação com o movimento revolucionário, conhecido como Intentona Comunista. Após a promulgação da Ditadura de Vargas, Armanda se afastou dos movimentos políticos e passou a se dedicar exclusivamente à sua proposta pedagógica na Escola Regional de Meriti, assumindo neste aspecto, um caráter cada vez mais renovador de educação.

Percebe-se desta forma, o quão ativa esteve em sua luta, não só pela educação, mas ainda pelos direitos das mulheres, e, neste sentido, preconizava por meio da sua politização dia-a-dia as novas tendências de abordagens históricas para as mulheres, uma vez que mesmo na militância e na formação intelectual, deixavam-nas exclusas dos livros e documentos oficiais.

No mesmo lapso de tempo da história de Armanda, viveu nos estudos e na intelectualidade, bem como nos grandes feitos para a História da Educação brasileira, Helena Antipoff. Nascida na Rússia, veio ao Brasil em 1929, convidada pelo governo do Estado de

Minas Gerais, para idealizar e contribuir com seus estudos na implantação da Reforma de Ensino Francisco Campos, especialmente nas sapiências da psicologia, ora, a centralidade do movimento escolanovista, o qual apregoava a estes estudos o grande responsável por conhecer e auxiliar no desenvolvimento de quem mais importava - o aluno.

É interessante conhecer a trajetória de Helena Antipoff, pois na gama de livros a que se tem acesso da História da Educação, bem como os de Psicologia da Educação, não se vê seu nome nas citações, ou sequer nas menções sobre a Reforma Francisco Campos, muito estudada e difundida, dado o grau de sua importância no movimento político-educacional da Escola Nova brasileira.

Segundo Campos (2003), Helena, mesmo formada na dura realidade de guerra da Europa, esteve na sua liderança, atenta às realidades sociais que envolviam diretamente o seu trabalho, e, nunca menosprezou ou sobrepôs o conhecimento científico aos indivíduos e ao contexto social que estes estavam subjugados. Exerceu, portanto, de maneira veemente contribuição à psicologia e à democratização da sociedade brasileira, importando-lhe sempre a visão humanista na defesa dos sujeitos diante da organização elitista e meritocrática do ensino brasileiro, sinal em comum com Armanda Álvaro.

Antes de vir ao Brasil, Antipoff presenciou, desde criança, o crescimento da atividade científica, primeiro na sociedade russa, naquele momento “intensificada quando Pavlov recebeu o Prêmio Nobel de Fisiologia em 1904, e com a fundação do Instituto de Psiconeurologia de São Petersburgo, em 1907”, e ainda a excitação da sociedade prologal da revolução russa em 1917. (CAMPOS, 2003, p. 3)

Mais tarde, em 1908, Helena se muda com a família para Paris, cidade onde se vê envolvida também no crescimento científico, tão logo começa a frequentar os debates intelectuais, seminários e instituições nas quais ela teve acesso às aulas de Pierre Janet e Henri Bergson, e, se viu interessar pela psicologia, sendo portanto uma das mulheres primeiras a estar no ambiente acadêmico, conforme exposto:

A partir desse interesse, Helena Antipoff estagiou no Laboratório de Psicologia da Universidade de Paris, entre 1909 e 1912, onde iniciou sua formação científica, tendo participado dos ensaios de padronização dos testes de nível mental de crianças então elaborados por Alfred Binet e Théodule Simon. Entre 1912 e 1916, em Genebra, frequentou o *Institut des Sciences de l'Education Jean-Jacques Rousseau*, onde obteve o diploma de psicóloga, com especialização em Psicologia da Educação. Sob a orientação de Edouard Claparède, Helena Antipoff **fez parte do primeiro grupo de professoras da Maison des Petits, escola experimental anexa ao Institut Rousseau**, onde os novos métodos educativos preconizados pela equipe do Instituto seriam elaborados e testados, resultando na proposta da Escola Ativa, segundo a qual as atividades educativas deveriam acompanhar o movimento dos interesses do educando. (Hameline *apud* CAMPOS, 2003, p. 3 - grifo meu)

Todos os lugares e instituições pelas quais passou, estavam tomados por uma proposta educacional que visava a universalização do ensino por meio de uma renovação educacional. Antipoff carregava, por isto, as ideias embrionárias do que se almejava para o ensino no Brasil da década de 1930. E, enquanto psicóloga, fez parte deste pensamento, na medida em que os sistemas de ensino para as massas embuíam-se de contradições para o modelo de sociedade que apetecia.

O acesso à educação de maneira universalizada pretendia um trabalho com as diferenças individuais, ou seja, levar em consideração as aptidões de cada sujeito, a fim de garantir lugar dentro da divisão social estabelecida nas diversas funções da sociedade moderna. Acontecia, no entanto, que as muitas escolas ao trabalhar com a educação de massas, não se atentavam para o que estava evidente - as diferenças no desempenho de cada estudante - o que tornava o ensino pouco condizente ao que era necessário. Foram nestas tensões que Helena Antipoff se fez presente e estudiosa, no que pretendia consolidar um ensino atento às diferenças de cada sujeito, engajada no trabalho científico e nas preocupações sociais.

Na Rússia, Antipoff participou da Revolução e colaborou para o sistema de ensino, com seus estudos e análises psicológicas com bases socioculturais, os quais não agradaram as autoridades do governo. A pesquisa realizada pela intelectual se pautou na verificação sobre a influência das consequências do pós-guerra, em suas experiências da revolução, no desenvolvimento intelectual das crianças locais, em comparação com outras, de outros países. O resultado, no entanto, apontou mesmo que “as crianças russas tivessem apresentado resultados equivalentes ou até um pouco superiores aos das crianças francesas, em termos intelectuais, os resultados dos filhos de operários eram inferiores aos de filhos de famílias mais abastadas na própria Rússia.” (CAMPOS, 2003, p. 6)

Tais estudos e resultados, levaram Antipoff a crer que haveria alguma influência ou herança psicológica, levando em consideração sua formação científica e ainda o fato de que o ensino parecia ser o mesmo à todas as crianças. Isto causou intriga aos líderes e integrantes revolucionários soviéticos, pois acreditavam que a estudiosa estava por menoscabar os filhos dos operários, ao legitimar com tal afirmação a superioridade intelectual da classe dirigente.

Segundo Campos (2003), obstante a seus estudos, Helena Antipoff foi acusada pelas autoridades revolucionárias russas, sobre a confiabilidade ideológica da abordagem científica da qual se conduziram os dados e análises realizados, provocando ainda que determinadas correntes teóricas, mais precisamente da escola histórico-cultural, fossem proibidas de serem

estudas e mencionadas nas instituições e universidades da Rússia, por anos, a partir década de 1930.

Por conta deste desencadeamento, Antipoff se exilou por um breve período de tempo em Berlim, mas logo depois se fixou em Genebra, onde conseguiu dar continuidade aos seus estudos, sendo pesquisadora e professora de Psicologia da Criança na Escola de Ciências da Educação no Instituto Jean-Jacques Rousseau. Seu trabalho se pautou ainda neste lócus, por um método de experimentação, a partir da observação, por ter como princípio as constantes e fiéis anotações dos modos de ações escolhidos, tal abordagem poderia ser feita pelos próprios educadores, o que caracterizava, segundo Campos (2003), uma pedagogia experimental.

Quando estava em Genebra, desenvolvendo seus trabalhos e pesquisas, cujos resultados foram publicados, posteriormente configurados e mais aprofundados, na teoria interacionista de Piaget, Antipoff recebeu o convite para ensinar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais, por um período prévio assinalado de dois anos. Veio ao Brasil, deixando seu filho de dez anos de idade aos cuidados de uma também professora, Marguerite Soubeyran, a qual fora sua aluna no Instituto Rosseau e acabara de inaugurar uma escola modelo no sul da França.

Ao chegar no Brasil, Antipoff foi recebida por Lourenço Filho e Noemy Silveira, ambos psicólogos, sendo o primeiro, naturalmente por ser do sexo masculino, já conhecido da literatura e dos documentos oficiais, por suas contribuições à educação brasileira e por ter exercido e participado diretamente em cargos públicos, bem como por ter assinado, mais tarde, o Manifesto dos Pioneiros da Educação. A segunda, Noemy Silveira, foi também subscritora do Manifesto, apesar de não ter seu nome grafado no documento oficial, trabalhou na coordenação do Serviço de Psicologia Aplicada, diretamente ligada à Diretoria de Ensino de São Paulo e enquanto professora catedrática de Psicologia Educacional da Universidade de São Paulo (USP), defendia a manutenção da ordem social por meio da orientação profissional.

Após desembarcar e ser recebida pelos colegas de profissão brasileiros, em São Paulo, Helena Antipoff pleiteou a função para a qual foi convidada, conforme explicita Campos (2003):

Seguiu então para Belo Horizonte, para assumir suas novas funções como professora na recém-criada Escola de Aperfeiçoamento, visando à formação de educadores comprometidos com os novos métodos educativos inspirados na Psicologia. As alunas da Escola eram normalistas que já trabalhavam no sistema de ensino público do Estado, selecionadas por mérito. A Escola de Aperfeiçoamento foi a primeira experiência, feita no Brasil, de implantação de instituição de ensino superior na área da Educação, e funcionou por duas décadas, tendo-se tornado instituição modelo na formação de educadores no

país. Foi ali que o trabalho de Helena Antipoff como pesquisadora encontrou ambiente adequado para florescer. (CAMPOS, 2003, p. 7)

Ao se instalar profissionalmente na Escola Modelo, Antipoff continuou sua linha teórico-prática, utilizando-se do laboratório de psicologia para visualizar na prática as teorias estudadas em sala de aula. Foi a partir desta concepção não separatista que, um grande programa de estudos sobre desenvolvimento mental se concretizou, com o intuito de fundamentar a aplicação de testes de inteligência nas escolas primárias, os quais iriam fornecer os padrões de nível para a formação de classes homogêneas, após ter sido realizada a comparação dos resultados obtidos pelos alunos durante o ano, em uma perspectiva além da hereditariedade, mas também sociocultural. Segundo Campos (2003), estes testes e a criação das classes homogêneas foram iniciativas pioneiras no Brasil.

É neste aspecto que Antipoff se fez referência e uma das pioneiras para a educação especial brasileira, a partir de uma análise e construção não somente da inteligência inata dos indivíduos, mas por utilizar uma interpretação amadurecida no sociointeracionismo (Campos, 2003), ou seja, considerava que, os paradigmas de inteligência tomados por base pelos estudiosos, poderiam ser eminentes “índices da "inteligência civilizada", isto é, da "natureza mental do indivíduo polida pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo". (CAMPOS, 2003, p. 9)

Este princípio em estudo, aplicado aos testes de inteligência nas escolas primárias, apresentava uma orientação, preconizada pela própria Antipoff de ortopedia mental, a qual previa a introdução de ferramentas e apoios pela escola, os quais seriam necessários ao equilíbrio de oportunidades, para crianças cujas condições do meio social eram inferiores e, por conseguinte não tinham acesso a uma determinada condição exigida pela educação formal, o que decerto influenciava diretamente na não obtenção satisfatória dos resultados.

Vale mencionar ainda que, para a educação especial, Antipoff inseriu no vocabulário de psicologia uma substituição ao termo “retardado” - utilizado para nomear aqueles que tinham dificuldades de aprendizagem e portanto, atraso educacional:

É nessa época que Antipoff introduz no léxico da psicologia o termo *excepcional* (em vez de retardado) para se referir às crianças cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade, o que se justificava, a seu ver, por evitar a estigmatização, e também por possibilitar a reversão do distúrbio por meio de medidas psicopedagógicas adequadas. (CAMPOS, 2003, p. 10)

Seus estudos levavam à crença de uma educação possível e que, de fato, pudesse envolver todos os indivíduos em suas diferenças, o que marcou de forma positiva a construção

dos caminhos a serem percorridos ainda hoje para o ensino especial e para a diversidade. Ocorreu, no entanto que, suas propostas não estavam sendo possíveis de concretização, devido à falta de investimentos públicos e à excessiva burocratização do ensino público, na tentativa de sistematização democrática, na década de 1930.

Tais adversidades da realidade brasileira fizeram com que as crianças sofressem com a não aplicabilidade dos métodos, criados e protagonizados por Antipoff, pois as classificações para as turmas homogêneas tomavam a forma imposta pela tecnocracia, e, os resultados que poderiam ser incorporados para atenção maior àqueles que tinham dificuldades demonstradas, se tornavam apenas profecias do fracasso e da exclusão. (Campos, 2003)

É interessante, neste ponto, notar como os estudos podem ser deturpados e colocados a favor daqueles que interessam ou que os fazem superficial. Ao contrário de Armanda Alberto, a qual adotou em sua escola um modelo pedagógico não pautado por notas e resultados, Antipoff viu, e certamente se decepcionou, seu método tomar rumos dissemelhantes à atenção aos sujeitos.

Este fato, a fez buscar por outras iniciativas que não a do ensino público para que sua teoria beneficiasse a contento - “tendo em vista a opção cada vez mais seletiva do sistema público de ensino, Antipoff passou a dedicar-se a promover a expansão de outras alternativas para as crianças recusadas pelo sistema, as chamadas "crianças excepcionais"” (CAMPOS, 2003, p. 12)

Helena Antipoff permaneceu no Brasil e com o auxílio de médicos, educadores e religiosos, fundou a Sociedade Pestalozzi, para propiciar o cuidado e a educação às crianças em situação de vulnerabilidade no contexto de Belo Horizonte, bem como às crianças excepcionais, muitas vezes abandonadas pela família ou que não tinham a devida orientação pedagógica, por falta de conhecimento dos pais. A instituição fundada sob a idealização de Antipoff, na década de 1930, ainda hoje é conhecida e referência por sua atuação e prática educativa em atenção à educação especial.

Mais tarde, em uma fase também semelhante com Armanda, Antipoff trabalhou diretamente com a educação rural, ao abrir em 1940, por meio da Sociedade Pestalozzi, a Escola da Fazenda do Rosário, localizada no pequeno município de Ibitaré em Minas Gerais. Esta experiência lhe proporcionou uma brilhante atuação nos âmbitos da educação especial, educação rural, criatividade e superdotação, mas mesmo com todo seu trabalho, bem como diante toda influência para com a formação de professores e cátedra na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), seu contrato não foi renovado, em virtude da influência do Estado Novo. (CAMPOS, 2003)

Helena buscou outras formas de trabalho, quando se mudou para o Rio de Janeiro e trabalhou junto ao Ministério da Saúde, mas sua escola da Fazenda Rosário se manteve. Se engajou na luta pela redemocratização do país, na ocasião em que desenvolveu ainda mais suas contribuições pedagógicas e sociais, quando em 1944 publicou na *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, um de seus textos mais relevantes, de ambas esferas, pedagógica e social: um artigo sobre a atuação da escola enquanto contribuinte para a formação da atitude democrática dos alunos e de toda sociedade. (CAMPOS, 2003)

Somente em 1951 Antipoff recebeu a cidadania brasileira, foi então que teve uma completude nas suas ações e engajamento cultural, mas sem deixar o que tinha consigo, das suas vivências, sobretudo a valorização camponesa e do trabalho experimentada por sua tradição na Rússia e na França, e ainda, a responsabilidade com a educação para a cidadania e a democracia, certamente herança das suas experiências em Genebra, mas trazidas com a linguagem científica, a porta de entrada de Helena para lidar e conhecer o novo, a realidade brasileira. Vale neste sentido, trazer uma estrofe do poema de Carlos Drumond de Andrade, escrito à Helena

Não presidente, não ministro, aos 80 anos dirige um mundo-em-ser.
A casa de Helena é a casa daqui a 20 anos, de aqui a 50, ao incontável.
É uma casa pousada em nós, em nosso sangue.
Podemos torná-la real: o risco de Helena fica estampado na consciência.
E quando Helena 1974 se cala na aparência mortal, seu risco viçoso e alegre e delicado perdura, lição de Helena Antipoff mineira universal.
(Trecho do poema “A casa de Helena” de Carlos Drumond de Andrade)

Armanda e Helena se debruçaram sobre as temáticas educacionais, as quais se fazem contemporâneas e muito necessárias na História da Educação brasileira. Antipoff ao estudar a psicologia do desenvolvimento intelectual, preconizou a educação especial para as diversidades individuais dos sujeitos, asserção que ainda apresenta tantas pautas de luta, cujos resultados têm se concretizado no âmbito legislativo e na cultura escolar e universitária, graças ao envolvimento de tanta outras mulheres. Armanda, deixou seu legado na luta para a construção de uma sociedade plural e democrática, com princípios educativos voltados para a cidadania, alvitrou aspectos da educação para os quais ainda é preciso resgatar para os dias de hoje.

Por isso tudo, vale ressaltar, a importância das duas mulheres biografadas para os contextos de seus tempos e principalmente, para as lutas atuais, diante a pluralidade intelectual, política e pedagógica destas e de tantas outras mulheres, as quais foram silenciadas de uma perspectiva histórica de base ideológica essencialmente masculina, mas não das perspectivas próprias de registro e ações que, nem mesmo a memória recalçada

conseguiu reter. E se estas mulheres tivessem escrito a história da nossa nação? Bem, elas continuam a escrever, a história, a política, o espaço, o tempo.



Armanda Álvaro Alberto (Fonte: Recanto das Letras)



Helena Antipoff (Fonte: Universidade Federal de Campina Grande)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nacionalismo brasileiro construído principalmente com o advento da modernidade, quando de fato se pensou em uma identidade que representasse a nação, desconsiderou a autoria feminina e outras à margem da voz, no entanto elas já existiam. As mulheres eram protagonistas das próprias histórias, e, em consideração à relação com o externo, escreviam e faziam os espaços, nas estratégias da contradição de um sistema que deixa brechas às artimanhas de quem não se aquieta no silêncio.

Certamente, se a história regular não tivesse sido escrita somente na constelação hegemônica e universalista do quórum masculino, a questão identitária e a matriz ideológica das forças políticas brasileiras, teriam, na perspectiva de muitas mulheres, sofrido problematizações antecipadas, uma vez que das margens da nação, elas desempenharam e se impuseram nos questionamentos destas doutrinas.

Não se pode esquecer o quanto esta luta foi necessária, afinal às mulheres eram negados os direitos mais elementares, como ser alfabetizada, poder frequentar a escola e outros espaços de conhecimento e lazer, ainda hoje taxados de estereótipos quando ocupados por corpos femininos, ou mesmo o mais rudimentar possível - ser considerada um ser humano, provido de inteligência. No entanto, a busca das brechas e, àquelas que resistiram e foram martirizadas quando decidiram não se calar, foi um caminho tortuoso, portanto, de necessário resgate e referência, principalmente por nós, mulheres, ao enfrentar ainda as adversidades de uma jornada dupla e machista.

Estes padrões sociais históricos, do sexo masculino superior e vigorativo, estão na sociedade por tanto tempo que se fizeram intrínsecos no inconsciente social, inclusive às mulheres que, se veem em uma situação de culpa quando não atendem os preceitos morais que lhes são impostos por diversas instituições, tais como a vida conjugal, a maternidade, as roupas devidas, os lugares e horários certos, as profissões adequadas, preceitos morais estes que se colocaram superiores aos interesses femininos por longos anos, e, somente na contemporaneidade, à mercê das intelectuais, militantes e outras tantas mulheres que descobriram as oportunidades e não se deixaram somente na submissão, mesmo que estavam permeadas pelas ideias do homem, no inconsciente.

Para romper com estes padrões já inculcados no inconsciente, a educação foi sem dúvida a chave para o reconhecimento de si, da situação enquanto mulher e do planejamento para o que se queria ser, do que queriam se ocupar e quais legados deixar. E, mesmo na contradição imposta pelo androcentrismo, elas lutaram por acesso à educação. A exemplo de

Nísia Floresta, a qual ainda no século XIX e imersa nos costumes do catolicismo brasileiro, fez parte de uma restrita elite de mulheres letradas que defendiam o direito da mulher à educação, à frequentar as escolas para meninas, ainda muito escassas em meados dos anos 1800. A sua luta pela capacitação intelectual da mulher e, por ter trabalhado diretamente com a educação, quando criou o colégio para meninas - Carlos Augusto, no Rio de Janeiro - Nísia é considerada a primeira feminista brasileira. (Duarte, 2015)

Tal defesa era centrada não para a emancipação e para o reconhecimento da mulher enquanto sujeito, dona do próprio corpo e da inteligência, mas pelos ideais positivistas e higienistas, os quais representavam o ápice da civilização burguesa brasileira, e divulgavam que à mulher cabia ser guardiã da família, e portanto, era necessária a educação feminina para a evolução das técnicas e das ciências, pois era indispensável que as meninas, um dia mais adiante na idade, soubessem da importância e do comportamento desejado para elas nas funções que lhes aguardavam, de esposa e de mãe.

Todavia, esta defesa e este anseio, mesmo centrados na reprodução do discurso hegemônico, para que fossem educadas nos moldes da educação formal e dos conteúdos, para além da competência da agulha, faziam destas mulheres seres conscientes que gostariam de estender às suas semelhantes, companheiras do mesmo sexo, as benevolências da instrução, do conhecimento, da literatura, da leitura e da construção de si mesmas, para que pudessem ampliar a visão do mundo e das condições em que viviam. Ou seja, partiam do discurso arraigado e aceito pela sociedade para, à própria maneira, insurgir a ordem e os lugares definidos para elas.

Esta contradição foi, sem dúvida, o caminho encontrado por muitas intelectuais e militantes para subverterem o que estava estabelecido, bem composto por uma dialética que se pauta na luta de aceitar, mas ter consciência, para não se deixar coisificar e ter seus anseios sufocados, e assim, seguir adiante pelos ideais e formas que se acreditam, rompendo os padrões de maneira paulatina, com o apoio da instrução, da educação, ocupando e colocando-se corpo presente nos lugares demasiadamente concorridos à presença do homem.

Neste sentido, a forma de ocupação dos espaços públicos pelas mulheres foi muito mais intensa do que propõe os livros de História e os de História da Educação. Elas agiam como cidadãs de seu tempo, a partir do momento em que se reconhece e entende a política para além da esfera do Estado, conforme apresenta Prado e Franco (2016):

Ela atravessa os domínios da vida cotidiana e se encontra presente nas relações variadas que se estabelecem entre os indivíduos, incluindo aquelas entre homens e mulheres. Também há política nas representações e simbologias

elaboradas pelos diversos grupos sociais e nas manifestações (espontâneas ou organizadas) em que até mesmo os sentimentos têm peso importante. Com isso, fica mais fácil compreender determinadas atitudes, comportamentos e decisões tomadas por mulheres brasileiras no século XIX e observar com outros olhos sua produção cultural: agregando-lhes uma dimensão política até agora não suficientemente notada. (PRADO e FRANCO, 2016, p. 194)

Esta visão e sentido da política se configura um contrassenso à participação e à figura feminina na vida pública, porque ela transcende o significado e se coloca presente nos registros históricos, os quais dificilmente trazem as heroínas, as mulheres célebres, as estudiosas como Armanda Álvaro e Helena Antipoff, e centralizam-se nos homens da História, nos intelectuais e pioneiros da educação, o que se constitui em uma ligação do sentido das ações políticas com a soberania do patriarcalismo.

Este vínculo, propositalmente, se faz pela classe dominante, pois esta sociedade dita as regras e constrói os significados, dando pouca ou nenhuma visibilidade àquelas que trabalharam pelos objetivos da coletividade, sustentaram a vida privada, ainda hoje são maioria e estão à frente na educação infantil e no ensino primário, por vezes legitimadas ao exercerem ofícios que lhes eram considerados inatos ou, na maioria das vezes, condenadas socialmente, por necessitarem recorrer ao trabalho manual para sobrevivência no sistema de produção capitalista.

Estas mulheres, tanto as que encontraram legitimação ou as que foram condenadas socialmente, aspiraram por melhores condições de vida e trabalho, a partir da educação, o que certamente trazia uma maior comprovação para os rumos e o sentido que deveriam tomar a organização do ensino público brasileiro, ao se pensar no contexto das vivências e da democracia. Entretanto, para que suas vozes fossem ouvidas, mesmo na dita realidade antiautoritária da República, precisaram, antes, unirem-se para buscar e ratificar a emancipação intelectual feminina.

Indubitavelmente, a educação foi o meio pelo qual muitas se engajaram para movimentar a opinião pública e conquistar os espaços e cargos dos quadros políticos brasileiros, principalmente pelo domínio da escrita e pelo fato do magistério ter sido um exercício e uma profissão de escape ao destino certo da mulher, no início do século XX. E ainda, ao assumirem lutas e pautas indispensáveis como o direito pleno da cidadania, a partir do voto, enfrentaram as ridicularizações proferidas com base em argumentos inconsistentes da imprensa, de cunho retrógrado, mas muito cabível ao nacionalismo moderno patriarcal - “as mulheres queriam trocar de lugar com os homens ou deixariam de bem cumprir suas funções domésticas e seu papel de mãe”. (SOIHET, 2016, p. 227)

Apesar de julgar o discurso citado regressista e arcaico, ainda se faz presente na atualidade, principalmente ao revelar-se pela onda de conservadorismo. Muitas mulheres estão, diariamente, diante deles, impulsionadas pela necessidade de trabalhar e assumir a condição de mantenedora da casa e encarregar-se, por consequência desta sua característica emitida no enunciado histórico para o lar, para o cuidado, para com as crianças, da jornada dupla e da disparidade salarial, reduzida em relação aos homens. Neste sentido, não há que se calar, o silêncio foi rompido, mas ainda são muitos os desequilíbrios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACORDI, Daiana da Rosa. *Da chibata ao magistério: a trajetória da educação feminina no Brasil patriarcal*. In *Estudos Feministas*, Florianópolis, 15(3): 823-841, setembro-dezembro/2007, p. 834.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A casa de Helena*. Disponível em: <http://www.fenapestalozzi.org.br/ler/poema-de-carlos-drummond-de-andrade-em-homenagem-a-helena-antipoff>

ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordeis*. São Paulo: Pólen, 2017.

ARROYO, Miguel. *Os movimentos sociais reeducam a educação*. In ALVARENGA, Marcia Soares de (org.) [et al.]. *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORELLI, Andrea; MATOS, Maria Izilda. *Espaço feminino no mercado produtivo*. In PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. 1. ed., São Paulo: Contexto, 2016.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação*. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300013>

CASTAN, Nicole. *O público e o particular*. In CHARTIER, Roger (org); FEIST, Hildegard (trad). *História da Vida Privada, 3 : da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CATANI, Denice Barbara. *Estudos de História da Profissão Docente*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 Anos de educação no Brasil - 5. ed*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DUARTE, Constância Lima. *A Ficção Didática de Nísia Floresta*. In LOPES, Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 Anos de educação no Brasil. 5. ed - Belo Horizonte: Autêntica, 2015*.

FAUSTO, Letícia da Silva. *A mulher trabalhadora em Santa Maria durante o Estado Novo 1937-1945*. Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/19020>

FISCHER, Beatriz Daudt. *A professora primária nos impressos pedagógicos (de 1950 a 1970)*. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: vol III: século XX*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*, In PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 443-481.

MACHADO, Suelen Fernanda; TERUYA, Teresa Kazuko. *O Manifesto de 1932 e as repercussões na formação de professores da rede pública de ensino*. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%20ES%20NA%20FORMA%20C3O%20DE.pdf

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. *Elas Também Desejam Participar da Vida Pública: várias formas de participação política feminina entre 1850 e 1932*. In MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner e PUGA, Vera Lúcia (orgs.). *Olhares Feministas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

MATOS, Maria Izilda. *História das Mulheres e Gênero: usos e perspectivas*. In MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner e PUGA, Vera Lúcia (orgs.). *Olhares Feministas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

MORAES, José Damiro de. *Trajetórias das Signatárias do Manifesto dos Pioneiros: Visões do Escolanovismo nos Anos 1930*. V Congresso Brasileiro de História da Educação. Aracaju: CBHE, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/974.pdf>

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *Raízes sócio históricas da educação pública brasileira*. Universidade e Sociedade. Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano IV, n. 6 (fev. 1994). Brasília, DF. (ISSN 1517-1779)

PLESSIM, Vinicius Kapicius. *A Escola Regional De Meriti: Escolanovismo, Ruralismo e o Debate na Historiografia da Educação*. X Seminário Nacional HISTDEBR. São Paulo: Unicamp, 2016.

PRADO, Maria Ligia; FRANCO, Stella Scatema. *Participação feminina no debate público brasileiro*. In PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. 1. ed., São Paulo: Contexto, 2016.

RAGO, Margareth. *Relações de Gênero e Classe Operária no Brasil: 1890-1930* In MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner e PUGA, Vera Lúcia (orgs.). *Olhares Feministas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 21ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

SOIHET, Rachel. *A conquista do espaço público*. In PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. 1. ed., São Paulo: Contexto, 2016.

VILLELA, Heloisa de O. S. *O mestre-escola e a professora*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 Anos de educação no Brasil* - 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.