

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
(CFCH)FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Felipe de Carvalho Ferreira

**O celibato pedagógico feminino e outros desafios enfrentados pela
profissão docente na sociedade carioca em finais dos anos 1920**

Orientador: Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva

RIO DE JANEIRO

2022

Felipe de Carvalho Ferreira

**O celibato pedagógico feminino e outros desafios enfrentados pela
profissão docente na sociedade carioca em finais dos anos 1920**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal do
Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários
à obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva

RIO DE JANEIRO

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Felipe de Carvalho Ferreira

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva

BANCA EXAMINADORA

Orientador: José Cláudio Sooma Silva

Jucinato de Sequeira Marques

Juliana Martins Cassani

RIO DE JANEIRO

2022

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os (des)caminhos que me acompanharam ao longo deste estudo. Expressar esses sentimentos em poucas linhas é um exercício desafiador, mas que ao longo deste trabalho poderão ser acompanhados através de cada indício, informação e conhecimento construídos para que a conclusão desta monografia fosse possível. Nesse sentido, sem o incentivo, conversa e aconselhamento durante esta trajetória, sem dúvidas os resultados seriam muito mais difíceis de serem obtidos.

Com isso, agradeço o apoio fornecido pelos meus pais que construíram a base para que pudesse entrar em uma Universidade Pública e, a partir disto, desenvolver meus estudos com responsabilidade, compromisso e seriedade. Além disso, não posso deixar de falar das amigas que a graduação me presenteou, em especial: Amandinha, Bea, Emília, Isa, Ju, Stellinha, que entre as conversas de corredores, estudos e risadas, sempre atuaram como especiais âncoras para que pudesse permanecer nessa caminhada universitária. Aos demais colegas que não citei diretamente, meus sinceros agradecimentos, pois com a ajuda de vocês, consegui chegar ao final de mais uma etapa formativa.

Ao PROEDES, deixo o registro e gratidão a todos(as) que me acompanharam nessa jornada, especialmente a Michele e Denise, pela orientação e acompanhamento na organização dos arquivos. Período esse de muita aprendizagem, trabalho, conversa e leitura. Minha permanência nesse laboratório foi leve com a companhia de vocês.

Ao grupo de pesquisa LPEHE-UFRJ (Laboratório de Pesquisa e Ensino em História da Educação) que, entre as idas e vindas de novos membros, construí amizades que ampliaram meus olhares para interpretações e experiências de mundo. Aliás, as incursões investigativas só foram possíveis com a parceria, confiança e companheirismo do meu orientador/”desorientador” Zé Cláudio. Sua honestidade, ética e conhecimento me fizeram acreditar, cada vez mais, na carreira instigante que é a profissão docente.

Com isso, termino o curso com a certeza da mais correta escolha que poderia tomar. O acolhimento, importância e interferência da educação são experiências únicas e transformadoras. Dito isso, finalizo meus agradecimentos com uma frase que tenho um imenso apreço, proximidade e concordância: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1987, p. 87).

RESUMO

O presente trabalho visou apresentar algumas das discussões, complexidades e conflitos que envolveram o processo de feminização docente nos anos 1920. Para isso, um conjunto de documentos, produções e pesquisas foram acessadas para que auxiliassem na construção narrativa dessa temática. Durante as investigações, uma temática despertou interesse pelos possíveis debates ocasionados: o celibato pedagógico feminino. A tese do celibato pedagógico foi apresentada durante a I CNE, realizada em Curitiba no ano de 1927 e defendida por Nestor dos Santos Lima.

Em função disso, um conjunto de problematizações foi orquestrado, a fim de compreender algumas das possíveis implicações desse tema para a carreira daquelas mulheres e professoras. Para a operacionalização deste estudo, por um lado, foi prestigiado um percurso bibliográfico interessado na discussão sobre os *gêneros*¹ apresentado pelas autoras (SCOTT, 1995; LOURO, 2004; RODRIGUES, 2002; SCHUELER; RIZZINI, 2018; TELES, 1999; VIANNA, 2013; CARVALHO; VIDAL, 2001). Por outro, foi construída uma coleção documental que abarcou, principalmente, jornais, livros e conferências da década de 1920. A partir desses aportes teóricos-metodológicos, o cuidado com uma escrita histórica somou-se aos acasos que foram emergindo conforme a pesquisa era desenvolvida.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação; Celibato Pedagógico Feminino; Feminização Docente; Reforma Escolar.

¹As considerações tecidas sobre a categoria de *gêneros* ancoram-se diante da perspectiva construtiva da história. De modo a preservar suas diferentes significações e interpretações de acordo com o período histórico sublinhado, o uso do plural foi intencionalmente utilizado ao longo desta produção. Com isso, o entendimento que fuja de um binarismo de concepções (masculino e feminino, apenas) alerta para as múltiplas outras formas de vivenciar e experienciar os gêneros.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO E CIDADE: ENTRELAÇAMENTOS INDISSOCIÁVEIS NA SOCIEDADE CARIOCA	18
1.1 Notas para pensar os (des)caminhos docentes femininos frente à categoria de gênero	18
1.2. A Cidade do Rio de Janeiro em destaque	25
CAPÍTULO 2	
OS ANOS DE 1920 EM DESTAQUE: A EMERGÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (1924) E A I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927)	32
2.1 A Associação Brasileira de Educação: perspectivas e projeções para os (des)caminhos educacionais	32
2.2 I Conferência Nacional de Educação (1927)	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	50

INTRODUÇÃO

O que é, com efeito, o presente? No infinito da duração, um ponto minúsculo e que foge incessantemente; um instante que mal nasce morre. Mal falei, mal agi e minhas palavras e meus atos naufragam no reino de Memória (BLOCH, 2001, p. 60).

Escrever esta monografia representa um conjunto de situações que vão além de uma formalização institucional e obrigatória de final de curso. O exercício de relembrar minha trajetória – a partir de março de 2017, com minha entrada na Pedagogia – guarda proximidades à concepção de presente em Bloch (2001). Por outras palavras, recordar os momentos iniciais da minha graduação é, de alguma forma, refletir sobre as vivências cotidianas anteriores, sem a total certeza do que estaria por acontecer, ainda que houvesse suspeitas, planejamentos e expectativas sobre o curso.

Além do mais, os momentos finais da graduação, selados com a monografia, expressam o desafio de organizar ideias de pesquisa imersas em uma escrita que já começa com a obrigação de ser finalizada (DE CERTEAU, 1982). Nesse sentido, as potencialidades e limites de estudo se inter cruzam na dimensão de uma escrita que não está pronta, mas em constante processo de lapidação. O ato de escrever requer de cada escritor(a), a astúcia na representação de seu pensamento de maneira a arranjá-lo em uma composição de palavras.

Sendo assim, a escrita enquanto registro indicia uma constituição do sujeito que não é linear e acabado, mas que se depara com diferentes versões de si mesmo devido às marcas que o atravessam. Tais marcas, anunciadas por Suely Rolnik (1993), referem-se a:

Estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir (p. 2).

É interessante indiciar que essas cicatrizes reverberam no modo como pensamos, agimos e concentramos nossos olhares. Por esse motivo, esta *Introdução* é um recorte das motivações e decisões que fortaleceram a construção do *eu* antes, durante e depois desta produção. Isso significa que, embora não tivesse o completo controle sobre minhas escolhas, essas conflituosas decisões estão intimamente ligadas com os caminhos percorridos até este momento.

Dessa maneira, o exercício de retomar alguns aspectos do meu percurso na graduação, ou até mesmo antes dela, permite revirar diversas lacunas e intempestividades que, se somadas, direcionam para uma parcial previsibilidade nos acontecimentos. Isto é, ainda que tenhamos

sonhos, desejos e planos, essas questões não estão definidas, *a priori*, tal como ocorrerão no decurso de nossas experiências.

A apresentação dessa não-linearidade reflete, inclusive, para além de um binarismo baseado em potenciais *erros e acertos*. Seria impreciso – para não dizer, impossível – arremessar para o passado dimensões sempre coerentes das ações dos sujeitos sociais, uma vez que até mesmo nossa vida não se baseia em práticas sempre assertivas. Penso, em contrapartida, que todos os passos foram condizentes às minhas possibilidades e necessidades de cada momento.

Como já foi afirmado, seria impossível reascender alguns trajetos de forma a encadeá-los perfeitamente: com um início, seu desenvolvimento e fim, assim como a própria dificuldade de reviver o meu passado. Por esse motivo, os esforços que mobilizei neste estudo se concentraram, principalmente, no delineamento de algumas nuances e imprevisibilidades que se entrelaçam com os planejamentos e expectativas nos (des)caminhos de narrar sobre aqueles(as) que nos antecederam, ou até mesmo sobre a minha trajetória.

A fim de contribuir nesse desafio de se investigar o passado, a categoria de *outros presentes* (SILVA; LEMOS, 2013) foi utilizada nessa produção de modo a dialogar com as múltiplas complexidades vivenciadas, cotidianamente, por aqueles sujeitos sociais (homens, mulheres e crianças). Isto é, ao invés de um estudo voltado para iluminar o passado para entender o presente, procurei investir em análises que apresentassem ao(à) leitor(a) as diferentes urgências de cada período.

Para isso, tanto um conjunto de coleções documentais (jornais, livros e conferências da década de 1920, por exemplo) quanto um percurso bibliográfico (livros, teses, dissertações e artigos) foram construídos para que, enquanto vestígios, colaborassem na elaboração de uma pesquisa cuidadosa, teórico e metodologicamente, com o passado. Portanto, a partir de um estudo baseado em *paradigmas indiciários* (GINZBURG, 1992), foi possível investigar algumas pistas e rastros deixados por aqueles sujeitos, que permitissem indiciar algumas das disputas emergentes. À vista disso, as reflexões de Silva e Lemos (2013) colaboram na percepção de uma história baseada nas complexidades e estratégias de um período que não o nosso, preservando ainda alguns cuidados nessa análise:

Por acaso, o viver social de outros presentes, ao lado das intencionalidades de governo, disciplinamentos, harmonizações e controles, não seria caracterizado, igualmente, por uma lógica circunstancial de acontecimentos cotidianos atravessada por aleatoriedades? (p. 70).

A partir disso, retomo, por exemplo, as experiências vividas como estudante do Ensino Médio (2013-2015). Nesse período, frequentei três anos do curso técnico em mecânica da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), situada em Marechal Hermes. O desejo por dar continuidade na mesma área no Ensino Superior foi transformado devido aos acasos da vida. Não mais satisfeito com a profissão e já formado como técnico em mecânica, as angústias e imprecisões sobre o futuro tornaram-se motivadoras para algumas decisões, escolhas e (des)encontros.

O exercício desta escrita de si, discutido pela autora Ângela de Castro Gomes (2004), incide na constituição do sujeito que não é contínuo e harmônico. Sobre isso, imerso na conflituosa tarefa de delinear minha trajetória, é importante ressaltar que este *eu* narrado, é bastante diferente dos *eus* que despontavam em variados momentos vivenciados. Isso não significa que sou outra pessoa, mas que me deparo com distintas demandas e perspectivas de vida.

Ademais, embora não prosseguisse na carreira técnica, o estreitamento da escolha pela Pedagogia emerge, ainda, dessa experiência. A vontade de defender a escola pública sondava, implicitamente, meus discursos em várias situações e vivências. Nesse sentido, argumentos sobre as *desigualdades educacionais e mudanças sociais via educação*², eram utilizados, por exemplo, como bases das minhas alegações a favor dessa instituição de ensino.

Ângela de Castro Gomes (2004) sublinha ainda que as memórias se encontram organizadas de forma ordinária e fragmentada com as nossas vidas. Logo, ainda que as memórias e histórias sejam minhas, é ilusório o anseio de revivê-las tal como ocorreram. Assim como Veyne (2014, p. 18) associa o estudo histórico a um romance que “seleciona, simplifica, organiza”, minhas lembranças também são derivadas dessa maneira de produzir sentidos para o meu passado.

Foi, portanto, em meio aos aludidos (des)encontros que me matriculei no Curso de Pedagogia³, mesmo que este não fosse um objetivo prévio de escolha profissional. Inclusive, essa mesma imprevisibilidade exemplificada na minha trajetória, realça a importância de um estudo histórico que ilumine essas particularidades de um percurso.

Adiante, o desejo por me aproximar desse campo decorreu, principalmente, das experiências na disciplina de História da Educação no Mundo Ocidental, no 1º período⁴.

² Essas justificativas são melhores exploradas por Masschelein e Simons (2019).

³ Realizei o Curso de Pedagogia na UFRJ de 2017 a 2022.

⁴ Disciplina ministrada pelo professor José Cláudio Sooma Silva, em 2017.

Naquela ocasião, diversos assuntos apresentados convergiam em situações que colocava historicamente, a educação diante um terreno de constantes embates. Nesse sentido, historicizar a escola significa também voltar as atenções para as lutas, tensões, projetos, disputas que foram (e permanecem sendo) mobilizadas por parte daquelas e daqueles que constroem suas experiências cotidianas frente às necessidades e exigências sociais de seus respectivos *presentes*. Soma-se a isso, o direcionamento para “determinadas ‘certezas enraizadas’ e ‘respostas prontas’ que, por serem repetidas, às vezes acabavam se naturalizando” (LEMOS; SILVA, 2013, p. 80).

Essas experiências vivenciadas no início da graduação estimularam a minha inserção em um grupo de pesquisa⁵, vinculado à História da Educação. Portanto, os intensos e calorosos debates durante as reuniões semanais, repercutiram de maneira a ampliar meu horizonte de possibilidade de estudo e pesquisa no campo. Além disso, ao mesmo tempo que participava desses encontros, exerci a atividade de monitor bolsista na disciplina de História da Educação no Mundo Ocidental⁶, momento no qual aprendi bastante.

Atuar como monitor foi um exercício instigante na perspectiva de conhecimento e experimentação. Além disso, retornar aos debates e leituras sobre o passado contribuíram para que pudesse, inicialmente, delinear uma temática de interesse para a monografia. Portanto, as práticas vivenciadas, tanto no grupo quanto na monitoria, proporcionaram outros olhares frente àquilo que havia vivenciado no curso.

Durante um semestre participando das reuniões, houve uma oportunidade de ingressar como bolsista de iniciação científica. Após um processo seletivo, passei a usufruir de uma bolsa de IC, financiada pela agência de fomento PIBIC/CNPq, sob orientação do professor José Cláudio Sooma Silva. Nesse momento como bolsista, me deparei com indecisões e imprevisibilidades do que determinaria como ponto de partida para as minhas angústias e questões de pesquisa.

Apesar dessas (in)certezas, os tratados firmados na *função-orientador*, parafraseando Bocchetti e Silva (2020), é “simplesmente permitir e apoiar caminhos para que a escrita continue a funcionar poieticamente no encontro com aquele que escreve” (p. 10). Portanto, as relações construídas e compartilhadas nesse exercício demonstram uma proximidade de orientação que vai ao encontro do cuidado com uma produção responsável e inventiva

⁵ Laboratório de Pesquisa e Ensino em História da Educação (LPEHE-UFRJ), coordenado pelo professor José Cláudio Sooma Silva, que conta com a participação de alunas e alunos de graduação, mestrado e doutorado.

⁶ Monitoria realizada no primeiro semestre de 2018.

relacionada à construção de uma costura narrativa. Nessa medida, como afirmado anteriormente, embora a escrita já comece com a obrigação de terminar, pude extrair desse momento um vínculo prazeroso que vai além de uma obrigação institucional de final de curso.

De posse dessas ponderações, um dos primeiros movimentos sugeridos na orientação foi o de pensar temas que aguçavam o meu interesse na área da Educação, baseado nas aulas da graduação e outras experiências. Dentre os assuntos discutidos, a predominância dos gêneros femininos no Curso de Pedagogia me provocou um especial entusiasmo. De modo ainda bastante disperso, imaginava as disputas, tensões e embates que emergiram em diferentes períodos históricos para que esta predominância se concretizasse. Nessa medida, a temática que cogitei, inicialmente, abordar era a feminização do magistério, questão bastante difundida no campo da educação.

Desse quadro geral, junto aos estudos de outras pesquisadoras que se interessaram pela temática (LOURO, 2004; RODRIGUES, 2002; SCHUELER; RIZZINI, 2018; TELES, 1999; VIANNA, 2013), tive ocasião de entrar em contato com as reflexões de Marília Pinto de Carvalho e Diana Gonçalves Vidal (2001) que, dentre outras questões, voltaram suas atenções para a tese que foi apresentada na I Conferência Nacional de Educação (I CNE)⁷: o *celibato pedagógico feminino*, apresentada por Nestor dos Santos Lima. A partir disso, um conjunto de outras obras foram utilizadas e lidas para que pudesse investigar, detalhadamente, sobre os conflitos, contradições e interesses ligados a essa temática.

Ao passo que a pesquisa avançava, indícios sinalizavam para a emergência de algumas representações imersas na temática do celibato pedagógico feminino, reverberando assim em polêmicas e discussões entre os profissionais da educação. Nesse sentido, destaco alguns jornais cariocas ⁸que, durante a década de 1920 e até mesmo antes, colocaram em circulação notícias sobre o tema⁹, inclusive apresentando algumas opiniões de profissionais da educação.

⁷ A I CNE foi um evento realizado na cidade de Curitiba, em 1927, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), de modo a reunir não apenas professores, como também profissionais de diversas áreas (médicos, engenheiros, advogados, jornalistas) e de diferentes regiões do Brasil, com o objetivo de debater a temática educacional. Nessa medida, tal evento contribuiu, decisivamente, para que a escolarização das crianças passasse a ser, cada vez mais, apregoada como indispensável para a organização e harmonização do meio social brasileiro.

⁸ Correio da Manhã, 1917; A Noite, 1922; O Paiz, 1927; A Pátria, 1928, por exemplo.

⁹ “O Maranhão vae ficar sem professora: um projeto instituindo o celibato pedagógico”. Jornal *A Noite*, Rio de Janeiro, 26 de mar. De 1922. O Maranhão vae ficar sem professora: um projeto instituindo o celibato pedagógico”. Jornal *A Noite*, Rio de Janeiro, 26 de mar. 1922.

“Idéas sobre educação moderna: O Paiz ouve em Santa Catharina o professor Fernando Raja Gabalia, que foi tomar parte na Conferencia do ensino Florianopolis”. Jornal *O Paiz*, Rio de Janeiro, 18 de ago. 1927.

“Bellezas do Sr. Sodrê”. Jornal *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 10 de Janeiro de 1917.

Nesse sentido, é importante sublinhar que as investigações em torno das análises de documentos foram imprescindíveis para a compreensão das relações, negociações e dos conflitos desses outros presentes. Portanto, alguns cuidados mobilizados foram ao encontro de problematizar essa discussão, a fim de que auxiliasse no processo de narração desses acontecimentos, sem ignorar os ritmos e exigências desse passado. Em suma, a função de desconfiar, tensionar e indiciar essas questões foram necessárias para a construção de uma pesquisa que viesse a contribuir no campo da História da Educação com outras perguntas e respostas.

Para esse exercício indiciário, um dos primeiros movimentos prestigiados foi o de concretizar levantamentos junto à hemeroteca digital da Biblioteca Nacional (BN)¹⁰. Nesse processo, encontrei duas notícias veiculadas pelo jornal A Pátria¹¹ que, ano seguinte à I CNE, em 1928, tratou de realizar um inquérito para investigar os impactos da tese do celibato pedagógico feminino, a partir das opiniões de profissionais da educação sobre o assunto. Para a consulta dessa informação, foi necessário o deslocamento até a BN, uma vez que tanto a disponibilidade do periódico quanto as informações em torno do inquérito não se encontravam disponíveis para o acesso remoto.

Nesse ponto, de largada, deve-se enfatizar que a construção das coleções documentais exige a atenção para alguns cuidados teórico-metodológicos. O caráter construtivo e mutável de uma fonte documental é definido, nas análises de Flavia Galli Tatsch e Leandro Karnal (2009), de acordo com as interpretações e intencionalidades depositadas nesses vestígios. Conforme os autores, o processo de autenticidade e relevância de um documento não se encontram em si mesmo, exprimindo de cada pesquisador(a) sua respectiva interpretação, interessado(a) em um determinado objetivo de estudo.

Por esse ângulo, a sensibilização do “olhar para aquilo que não nos é (ou não deveria ser) familiar: os acontecimentos ocorridos em outros tempos que não os nossos” (LEMOS; SILVA, 2013, p. 62), é uma questão instigante para pensar alguns dos conflitos, das lutas e das negociações que nos antecederam. Por outras palavras, quando me refiro àquelas mulheres e

¹⁰ A Hemeroteca Digital Brasileira é um portal de periódicos nacionais que permite ampla consulta, pela internet, a jornais, revistas, anuários, boletins e publicações seriadas. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/explore/acervos/bndigital>.

¹¹ A Pátria foi fundado em 1920 por João Paulo Emílio Cristóvão dos Santos Coelho Barreto, também conhecido como Paulo Barreto ou João do Rio [...] em 1921, devido ao falecimento de Paulo Barreto, a propriedade do jornal passou às mãos de Francisco Valadares, mineiro ligado ao grupo Bernardista. Quando Artur Bernardes assumiu a presidência da República, Valadares foi nomeado chefe de polícia do Distrito Federal, o que significou um estreito envolvimento de seu jornal com o governo. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/patria-a>. Acesso em: 9 nov. 2020

professoras, me esforço para fazer despontar tanto algumas permanências como substanciais rupturas referentes aos sentidos da profissão docente daquela época em relação à nossa contemporaneidade¹². Para essa discussão, um conjunto de outras obras de pesquisadores teve grande impacto nesta produção (ALBUQUERQUE JR., 2007; BLOCH, 2001; FARIA FILHO; MACEDO, 2004; LOURO, 2004, para ficarmos em alguns exemplos).

A partir das buscas e investigações a respeito da tese do celibato pedagógico feminino, encontrei aproximações que entrelaçavam esses debates à cidade do Rio de Janeiro, antiga capital da República¹³. A esse respeito, por exemplo, é importante sublinhar que as questões em torno do celibato pedagógico se embaralhavam e se confundiam com alguns daqueles conflitos, resistências e negociações presentes nas esferas públicas e privadas do meio social carioca¹⁴. De acordo com as pesquisas de Silva (2004), a cidade em finais da década de 1920 passava por um período de intensas investidas, tanto nas esferas políticas quanto sociais, que tencionavam reorganizar os parâmetros de localização e os tempos. Nesse sentido, os investimentos e entusiasmos pela escola justificavam-se, especialmente, por se caracterizarem como importantes mecanismos de disciplinamento dos cidadãos, frente às emergentes transformações da cidade.

Desse modo, sob a lógica das ações de governo da população, remodelar a cidade, inaugurar avenidas, derrubar e erguer construções se constituíam como dimensões que deveriam ser prestigiadas. No entanto, o grande desafio era o de integrar essas contundentes intervenções urbanísticas com os desígnios relacionados à remodelação dos modos de ser, pensar e agir dos habitantes. A partir disso, as instituições escolares passavam a ocupar um papel imprescindível para disciplinar a população aos diferentes tempos do moderno¹⁵. De acordo com Silva (2004):

¹² Narrar alguns episódios relacionados à profissão docente requer algumas precauções no olhar sobre essa área de atuação. Sendo assim, dependendo do período histórico que se deseja dialogar, os sentidos e significados que estavam em jogo eram, por vezes, bastante diferentes se comparados aos dias atuais. Se nos depararmos com os direitos adquiridos através das lutas femininas no campo, detectaremos, por exemplo: a conquista da licença-maternidade; ampliação e aprofundamento de pesquisas sobre a não correspondência entre o magistério e os fatores inatos e biológicos; melhores condições de trabalho. Essas questões serão exploradas com mais vagar no Capítulo 1.

¹³ Em 1928, o jornal *A Pátria* publicou um inquérito para averiguar os impactos da tese nos profissionais da educação. Diante disso, algumas entrevistas foram concedidas a fim de melhor compreensão e opinião do corpo docente

¹⁴ Interessada nas investigações em torno da temática dos gêneros e direitos na imprensa carioca no início do século XX, Gazoni (2012) explora as dinâmicas esperadas para os gêneros masculinos e femininos, analisando dessa forma suas contradições, tensões e discussões emergentes. Nesse sentido, a autora indicia as interferências das dimensões privadas e públicas no desempenho de papéis dos gêneros.

¹⁵ As compreensões em torno da categoria histórica do moderno referem-se a diversas investidas que foram mobilizadas sob a perspectiva de “superar o atraso” do passado carioca. Contudo, indícios revelam contradições nesses movimentos, uma vez que tanto rupturas quanto continuidades podem ser indicadas nas estratégias reformistas da antiga capital. A este respeito, ver: Silva (2004).

Novas e diversas representações surgiram a partir dos ritmos e velocidade extremados de uma Capital que a todo custo, desejava organizar-se ou, mais ainda, modernizar-se. Educar e Remodelar a cidade era adequar o ambiente urbano a um tempo não só mais linear, fragmentado e objetivo; mas principalmente um tempo harmonioso e funcional (p. 36).

Portanto, com base nas mobilizações empreendidas na gestão de Francisco Pereira Passos (1902-1906) e prefeitos sucessores, uma das preocupações de governo da população aludia aos modos como os cidadãos deveriam vivenciar e experienciar o cotidiano carioca. Nesse sentido, as noções de tempo sofreram profundas mudanças, uma vez que deveriam se tornar - cada vez mais - “mensuráveis, fragmentados, sequenciados, objetivos” (SILVA, 2004, p. 97). Essa situação refletiu na necessidade de uma educação para *ensinar* essa população a se comportar de maneira “adequada”, frente às diferentes exigências sociais.

Além disso, momentos de lazer e ócio, deveriam dar espaço à produtividade e ao trabalho. A esse respeito, Rosane N. Rodrigues (2002), referindo-se aos primeiros anos do século XX no Rio de Janeiro, sublinha que “o lazer assumia a função de restaurador das forças, de manutenção da saúde física e mental” (p. 60). Desta feita, através das ações implementadas de saúde, educação e racionalização do trabalho, as formas pensadas diante o “novo” cotidiano carioca impactaram, diretamente, nas maneiras de se pensar o papel das mulheres diante do compromisso com a família e filhos. Pelas palavras da autora:

Presentes no planejamento oficial de ações de saúde e educação, nos anos 20 e 30, as propostas de racionalização foram utilizadas para rever a atuação das mulheres no cuidado com a saúde da família e na educação dos filhos (RODRIGUES, 2002, p. 61).

Diante disso, as preocupações em torno da casa e profissão estavam, cada vez mais, sendo implementadas no cotidiano carioca. Nesse momento, a vida daquelas mulheres seria atravessada por um conjunto de estratégias que viriam a implicar tanto nas suas vidas privadas, como públicas. A partir disso, convém sublinhar algumas das reformas que tensionavam a cidade do Rio, de modo a transformar os tempos e espaços sociais.

De modo a apresentar essas repercussões, é interessante analisarmos uma dessas mudanças baseadas nas estratégias, disputas e nos conflitos ocasionados pela chamada Reforma de Fernando de Azevedo. Esse acontecimento marcou um projeto de reforma educacional que começava a se delinear na capital, sobretudo, a partir da sua posse no cargo de diretor geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro (1927-1930). Essa Reforma foi refletida nas pesquisas de Silva (2004), dentre outros aspectos, como uma tentativa de impingir “uma sistematização da

legislação do ensino carioca e uma renovação de práticas e saberes escolares que desde finais do século XIX vinham sendo debatidos na antiga Capital” (p. 102). Nessa direção, enfatizando um debate que atravessou boa parte do século XIX¹⁶, a mudança não poderia apenas passar pela instrução dos saberes elementares (ler, escrever, fazer contas), pois, como era argumentado naquele período: “os educadores sanariam o mal, mas não a doença” (SILVA, 2004, p. 104).

Nesse quadro, as narrativas reformistas em torno de uma modernização da capital, além de utilizarem justificativas para uma suposta superação do passado, destacaram-se também devido às intensas estratégias governistas empreendidas na capital em prol da implementação de suas concepções educacionais. Portanto, coube sublinhar ao longo desta pesquisa essas transformações e tensões experienciadas pelos cidadãos que culminaram na necessidade de pensar outras práticas e saberes para vivenciarem a cidade. Mas não somente, sob esse ângulo Silva (2004) argumenta que:

É em atenção a essa paisagem discursiva que as propostas defendidas por Fernando de Azevedo e outros novos educadores no tocante à reestruturação escolar acarretaram, no meu entendimento, não somente uma reorganização ou rediscussão das dimensões espaço-temporais das escolas, mas também dos tempos e espaços sociais da cidade (p. 22).

A esse respeito, Tatiana Correia (2017) defende que a década de 1920 deve ser percebida com um período onde “a educação passou a ser considerada a solução/antídoto/aposta para muitos dos problemas que assolavam o país” (p. 42). Portanto, suas contribuições acentuam algumas ocasiões que reuniram diferentes intelectuais com o propósito de debaterem ideias, compartilharem expectativas, investirem em projetos. Sendo assim, organizando-se em associações e em debates públicos, “estes sujeitos buscaram oferecer soluções para os males que afligiam o país e a grande maioria delas passava pela educação e pela escola pública” (CORREIA, 2017, p. 42).

Dentre esses espaços de debate, emerge no dia 16 de outubro de 1924, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE) que se caracterizava por reunir profissionais de diversas áreas (médicos, professores, jornalistas, engenheiros etc.) interessados na temática educacional, bem como na sua contribuição para a remodelação social. Sua criação foi um

¹⁶ No que toca às ações de governo que tencionaram, no decurso do século XIX, atrelar à instrução (ensinamento dos saberes elementares – leitura, escrita e contas) as preocupações educacionais relacionadas à conformação de comportamentos adequados, hábitos higiênicos e modos disciplinados, ver: Schueler (1999) e Gondra; Schueler (2008).

marco importante para o que viria a se desdobrar nos finais da década de 1920, e metade da seguinte, influenciando nos direcionamentos dos sistemas educacionais. De acordo com autora:

Sua finalidade era “promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os ramos, e cooperar em todas as iniciativas que tendam, direta ou indiretamente, a esse objetivo” (ESTATUTO DA ABE, 1925, apud CORREIA, 2017, p. 47).

Além do mais, foi a partir de 1927 que a ABE alcançou visibilidade nacional promovendo Conferências em todo o país. Ao todo, “foram treze Conferências Nacionais de Educação (CNEs), organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e realizadas entre 1927 e 1967” (VIEIRA, 2017, p. 19). Nesse sentido, baseado na sua importância nacional para a divulgação desses eventos, a ABE emergiu como um interessante objeto de estudo na tentativa de compreender as propostas e complexidades educacionais.

Orquestrada a partir, e em função, da temática referente à “Organização nacional do ensino primário”, a I CNE apresentou 112 teses que, de acordo com Tatiana Correia (2017), “versavam sobre variados assuntos, tais como: cultura cívica e moral; uniformização do ensino primário; criação de escolas normais superiores em diferentes partes do país” (p. 59). Por contar com a participação de congressistas de diversos estados e regiões, os assuntos apresentados tiveram expressiva repercussão em todo o território brasileiro. Segundo a ata de abertura do evento:

Achavam-se também presentes para mais de quatrocentos congressistas, de trezentos alunos da Escola Normal Secundária de Curitiba e cerca de duas mil pessoas, apresentando o Teatro Guaíra um aspecto imponente [...] tomaram parte da mesa altas autoridades e aos lados da mesa tomaram assento os digníssimos delegados representantes dos estados da Federação e de vários institutos de ensino (INEP, 1997, p. 15).

Devido ao seu alcance nacional, as tensões e interesses pelos temas que foram apresentados no evento tiveram ressonâncias em vários estados brasileiros. Investigar os conflitos ocorridos durante a I CNE corrobora no movimento de pensar quais as influências e contribuições que este evento teve para os encaminhamentos educacionais da época. Além do mais, devido ao número expressivo de pessoas envolvidas, tanto explanando sobre as temáticas selecionadas quanto assistindo as apresentações, demonstrou-se a relevância e importância de investigar as repercussões desencadeadas nesse acontecimento.

Desse modo, o presente estudo objetiva se aproximar, de modo exploratório, de alguns dos tensionamentos, contradições e problematizações em torno da carreira docente. Com isso, fez emergir algumas das questões que, eventualmente, repercutiu na presença feminina nessa profissão. Além de mobilizar esforços para uma análise que desconfiasse de determinadas condições e tratativas que tentassem acanhar esse processo profissional.

De modo a atender essa pretensão, o texto foi dividido em dois atos. O primeiro, intitulado “Educação e Cidade: entrelaçamentos indissociáveis na sociedade carioca”, concentrou as atenções, de largada, em algumas das possibilidades de se pensar as relações de gêneros e seus entrelaçamentos com as Histórias da Educação. Em seguida, o foco foi direcionado para o meio social carioca durante os anos 1920, almejando colocar em relevo determinados entrelaçamentos que foram indicados das estratégias de governo e de educação das populações com as reformas dos espaços e tempos da cidade.

O segundo ato, intitulado “Os anos de 1920 em destaque: a emergência da Associação Brasileira de Educação (1924) e a I Conferência Nacional de Educação (1927)”, se interessou pela Associação Brasileira de Educação (ABE), como um todo, e pela I Conferência Nacional de Educação (I CNE) que ocorreu em 1927 em Curitiba, de modo mais específico. Tanto realce conferido à I CNE se deveu, especialmente, à questão de ter sido nesta ocasião que ocorreu a defesa da tese do celibato pedagógico feminino, por parte de Nestor dos Santos Lima. Nessa medida, a discussão sobre algumas das representações e polêmicas referentes à temática que emergiram na capital do Brasil à época constitui-se como uma oportunidade interessante para refletir sobre alguns dos (des)caminhos trilhados pela profissionalização docente feminina.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E CIDADE:

ENTRELAÇAMENTOS INDISSOCIÁVEIS NA SOCIEDADE CARIOCA

1.1 Notas para pensar os (des)caminhos docentes femininos frente à categoria de gêneros

Vivemos, claramente, numa época em que a mulher exige o que se chama a sua completa emancipação principiando a apresentar-se com modos, hábitos e extravagâncias que deixam em acanhado recolhimento as ousadias do homem (GONZAGA, A Pátria, 1928).

O diálogo com a história das mulheres ainda é permeado por um conjunto de contradições, repercussões e conflitos que demandam alguns cuidados teórico-metodológicos. Algo que concorre, fundamentalmente, para que se possa pensar a partir de outras lentes reflexivas que não aquelas que ainda insistem em projetar luz, apenas, para os homens. Sendo assim, em diálogo com a epígrafe retirada do jornal *A Pátria*, se retornarmos a outros presentes nos depararemos com episódios que vão na contramão de uma justificativa que tenta representar uma suposta passividade feminina, frente às emergentes lutas e conflitos em prol de mudanças e transformações de suas condições sociais e políticas.

Nessa perspectiva, por meio do indiciamento de vestígios, poderemos nos surpreender com as imprevisibilidades que fogem de uma única maneira de representar o cotidiano daqueles(las) que nos antecederam. A título de exemplo, em 1928, o voto feminino não era ainda garantido por lei, o que só ocorreria a partir de 1932. Desse modo, ainda que esse e outros direitos ainda não tivessem sido estabelecidos por lei, Maria Amélia de Almeida Teles (1999) evidencia que as lutas não estavam apaziguadas.

Em 1920, Maria Lacerda de Moura¹⁷, professora, juntamente com a bióloga Bertha Lutz¹⁸, fundaram no Rio de Janeiro a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, um grupo de estudos cuja preocupação principal era batalhar pela igualdade política das mulheres ¹⁹(TELES, 1999, p. 44).

¹⁷ Ao longo da vida, Maria Lacerda radicalizou suas ideias, passando a pregar o amor livre e a maternidade consciente, bem como denunciando o clericalismo, o problema da mulher celibatária e da prostituta, provocados pela família burguesa. Buscou, também, conscientizar as mulheres acerca de sua condição de servidão à família (KARAWJCZYK, 2014, p. 109).

¹⁸ Bertha se posicionava em prol da emancipação da mulher, mas sem descuidar do seu papel de mãe e dona de casa, procurando, em seus escritos, reiterar que o papel doméstico da mulher não sofreria desgastes com os novos papéis que ela estava assumindo (KARAWJCZYK, 2014, p. 108).

¹⁹ É importante sublinhar que as investigações tecidas por Mônica Karawejczyk diante as definições de “emancipação da mulher”, “amor livre e a maternidade consciente”, “dona de casa”, entre outros, guardam significados característicos de seus próprios tempos históricos. Com o propósito de afastar interpretações anacrônicas, o realce das definições empreendidas pela autora não são as mesmas que compreendidas atualmente.

Nesse quadro, como bem apontam Carvalho e Vidal (2001), há determinadas tendências no debate sobre as relações entre os gêneros que concorrem para a consecução de uma história de dominação entre os sexos estabelecida de maneira a-histórica. Por outras palavras, apesar de alguns estudos destacarem e valorizarem o protagonismo das atuações femininas – sublinhando, assim, seus desafios cotidianos –, em contraponto, há algumas representações sociais enraizadas na nossa contemporaneidade que insistem, ainda, em reforçar um conjunto de dimensões que reserva aos gêneros femininos apenas circunstâncias de submissão, de controle e de desvalorização.

Dessa perspectiva, as mobilizações empreendidas nesta pesquisa tentam indiciar outras possibilidades de historicizar determinadas experiências vivenciadas por algumas mulheres na década de 1920, sobretudo, concebendo-as como múltiplas, amplas e contraditórias. O ponto chave se encontra, justamente, nas surpresas, nos equívocos e nos inesperados que a buscas de fontes podem nos apresentar. Se, ao final das nossas análises, a intenção fosse provar o que já sabíamos no início do exercício investigativo, não justificaria nem o movimento do início de sua escrita.

Portanto, é imerso nessas trajetórias que a pesquisa emerge como uma possibilidade de propor outros olhares para o passado. Com isso, um conjunto de (in)certezas sobre aqueles presentes acaba por desabrochar desse exercício exploratório.

Além do mais, é importante também acentuar as ocasiões que colocavam as mulheres em situações desconfortantes, de medo e insegurança. De acordo com Maria Amélia de Almeida Teles (1999, p. 157), “a história da condição da mulher brasileira não foge à regra universal de opressão da população feminina ao longo dos tempos”. Em contrapartida, é justamente imerso nesses momentos que podemos produzir outros sentidos para essas vozes que, por vezes, foram silenciadas e apagadas em prol de uma única narrativa: a masculina. À vista disso, como sinaliza Albuquerque Jr. (2007), “a história, em nosso tempo, não pode ser discurso de construção, mas de desconstrução, discurso voltado para compreender o fragmentário que somos, as diferenças que nos constituem, o dessemelhante que nos habita” (p. 87).

Sendo assim, a presente pesquisa é marcada também por (des)caminhos e (des)continuidades que incidem, a todo momento, com a apresentação de sujeitos que são contraditórios em suas ações. Em outras palavras, as relações que vamos organizando durante nossas trajetórias de estudos são passíveis de torções, transformações e ressignificações que

apontam para a constituição de sujeitos que não são lineares em suas ações, tampouco perfeitamente previsíveis.

Dessa perspectiva, para um exercício investigativo que sublinhasse um passado de lutas, tensões e contradições, foi necessário a procura por diversos vestígios deixados nesses outros presentes, que auxiliassem na apresentação das (im)previsibilidades ocasionadas pelas suas trajetórias. À luz dessa interpretação, é pertinente elucidar que os “‘contextos’ e ‘quadros históricos’ não estão previamente plasmados nos arquivos à espera de ‘resgate’” (LEMOS; SILVA, 2013, p. 70). Nesse sentido, defendem os autores, apresentar todos os embates de um período seria uma tarefa impossível. Logo, seja pela questão do tempo para narrar um conjunto de complexas relações ou, então, pelo improvável resgate do passado, as preocupações teórico-metodológicas relacionadas aos recortes e delimitações se caracterizam como imprescindíveis.

Baseado nisso, encontra-se a justificativa pela escolha por focar algumas das contradições que emergiram durante a década de 1920, ou até mesmo antes, que colocavam a história das mulheres em destaque a partir de alguns dos desafios prestigiados neste estudo. Ao lado disso, o cuidado com o tempo histórico, preservando suas características e dimensões, foram enfatizados neste exercício. Nessa medida, ao examinar o passado, Bloch (2001) comenta que as escolhas, olhares e projeções frente àquela realidade, advêm de intencionalidades metodológicas utilizadas por cada pesquisador(a).

Sendo assim, similarmente a um jogo de “quebra-cabeças”, o pensamento histórico vai se construindo através de peças que serão montadas conforme as pistas investigadas. A título de exemplo, segundo as contribuições de Joan Scott (1995), uma das maiores referências nos debates sobre gêneros, a história das mulheres quase sempre esteve associada à dos homens. Essa característica rejeita a capacidade interpretativa de pensarmos os gêneros femininos dissociado do masculino, algo que sinaliza que tal relação é natural, e não construída historicamente. Por outras palavras, o interesse sobre as conquistas femininas não deve ser acompanhado, apenas, por aquilo que se relaciona ao “fracasso” masculino. Referindo-se a essa historicidade, Mary Del Priore (2020) complementa que:

A guerra entre os sexos é histórica, assim como a evolução dos códigos sociais que tentam coibi-la ou os signos de atenção que lhe são dados. Em sua representação, podemos ler a configuração das relações sociais, os papéis dos diferentes sexos, a acumulação das frustrações, a natureza dos medos. A banalização dessa violência é uma das características estruturais de nossa sociedade (p. 8).

Quando a autora enquadra esse conflito em uma análise histórica, é ampliada essa discussão para um âmbito de disputas discursivas que sofrem transformações nas suas

estratégias e compreensões dependendo da época privilegiada. Nessa medida, conforme o período que se deseja dialogar, poderemos encontrar diferentes concepções que colocavam essa temática e suas interpretações passíveis de mudanças. Contudo, é interessante observar que, apesar das variações, ainda permanecem dessa relação a manutenção da íntima ligação entre os gêneros masculinos e femininos.

Nesse momento, sublinho a imprescindível tarefa de busca por vestígios que apresentem essas disputas sinalizadas anteriormente. Nessa direção, é por meio dessas pistas que vamos construindo sentidos para o passado, baseando-se em episódios retirados dessas investigações. Ademais, as intenções exploradas não se referem a uma pretensão pela “verdade”, tampouco à “origem” das coisas. A respeito desse movimento, além de um exercício cansativo seria também impossível, uma vez que assim como destacado por Albuquerque Jr. (2007), “[...] o passado é uma construção, uma invenção feita durante a própria escrita. A memória, como a história, são uma escritura sem fim, nem origem” (p. 63).

Acerca disso, é importante sinalizar algumas considerações que permitam analisar o magistério e sua relação com gêneros como não apenas um espaço que teve durante um determinado momento maior presença do sexo feminino em sua área de atuação. Sendo assim, ainda que haja argumentos e estudos que aproximem as discussões de gêneros a construções sociais e culturais, é importante incluir nos debates outras possíveis análises e produções de autoras(es) que realcem essas múltiplas maneiras de representar aqueles outros presentes. Ademais, conforme vem sendo apresentado, dependendo da mirada historiográfica, a categoria de gêneros pode sofrer transformações em sua estrutura de compreensão, demandando assim diferentes formas de investigá-la.

À vista disso, destacarei a seguir as contribuições de Cláudia Pereira Vianna (2001) que, também, perscrutou as influências do sexo e gêneros para os (des)caminhos da profissionalização feminina docente. De acordo com a autora, é imerso a um conjunto de dimensões e pressupostos sócio históricos que vão se constituindo argumentos nos quais distanciam, paulatinamente, os significados de masculino e feminino. Sobre isso, realça que:

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres (VIANNA, 2001, p. 93).

Essa cristalização de concepções indiciada pela autora contribui para a nossa compreensão diante de determinada estrutura explicativa que, supostamente, justificaria as

divisões e organizações esperados para os gêneros masculinos e femininos. Sendo assim, as justificativas pela expansão da frequência feminina em áreas do magistério que passavam a ser defendidas a partir, e em função, de aproximações com o cuidado das crianças e extensão do lar, são alguns dos exemplos que sinalizam para essa problemática. Portanto, tais construções e formalizações do que é esperado para homens e mulheres na sociedade, podem repercutir nos comportamentos e dinâmicas sociais desses sujeitos. Pode-se dizer, desse modo, que tais categorizações tiveram uma parcela considerável de influência na estigmatização da profissão docente como algo inerente aos gêneros femininos.

Aliás, retornando aos estudos de Joan Scott (1995) – que se interessa sobre os possíveis enredos, significados e interpretações que a categoria de gêneros adquiriu (e permanece adquirindo) em diferentes momentos históricos – podemos pensar em outros sentidos e problematizações. Dito de outro modo, há diversos fatores que se embaralham e se confundem na definição dessa categoria. Segundo Joan Scott (1995):

A exploração dessas questões fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas sobre velhas questões (como, por exemplo, é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá velhas questões em novos termos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e criará uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixa do passado e nossa própria terminologia. Além disso, esta nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre atuais estratégias políticas feministas e o futuro (utópico), pois ela sugere que o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça (p. 93).

Portanto, tais análises contribuem para a construção de diferentes chaves explicativas interessadas, principalmente, na emergência de outras perguntas e respostas referentes à categoria de gêneros. Além disso, esse exercício poderá implicar em apresentarmos e contribuirmos para o campo historiográfico com protagonismos, narrativas e trajetórias que são/foram fundamentais na construção do saber histórico. Portanto, investir na exploração de questões antes tidas como finalizadas, garante a continuidade de uma história que é passível de mudanças, contradições e eventualidades em algumas situações.

Acerca disso, é importante destacar a escolha por uma abordagem que prestigia a variação de escalas, também, como princípio orientador (REVEL, 1998). Nessa lógica, interessa incorporar ao debate essas diferentes perspectivas que são construídas pelos sujeitos sociais diante suas experimentações da vida cotidiana. Ademais um dos objetivos principais desta pesquisa é apresentar junto ao levantamento de indícios, o desencadeamento de emergências discursivas que colocaram a profissionalização feminina em destaque. Esta

interlocução com Revel (1998) ancora-se, sobretudo, na seguinte discussão: “Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama” (p. 20).

Assim como sublinha o autor, o foco da discussão ancora-se em analisarmos como uma variação de escala pode, transformar os enredos da própria história dos sujeitos. Desse modo, o interessante não é reforçar uma dicotomia entre a macro e a micro-história. Mas, sim, realçar no desenvolvimento de cada estudo as modificações dessas próprias narrativas dependendo das perspectivas e das escalas priorizadas.

Se retornarmos, por exemplo, a outros momentos da nossa história, como finais do século XIX (ou até mesmo antes) e início do século XX, é possível indiciar a presença cada vez maior de meninas e mulheres nas escolas. Porém, ao lado dessa presença, havia a permanência das disputas e tensões relacionadas aos gêneros. Sobre isso, Guacira Lopes Louro (2004) enfatiza:

Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistem os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura (LOURO, 2004, p. 446).

Como se percebe, a autora sinaliza para uma adaptação do conteúdo que determinava os conhecimentos que deveriam ser aprendidos por meninas e meninos, reverberando nessa questão uma separação de funções entre os gêneros. Para os meninos, eram recomendadas atuações que lidassem com o raciocínio lógico, e para as meninas eram prescritos conhecimentos relacionados às habilidades domésticas. Desse modo, as tentativas de produzir significados de feminilidade e masculinidade já eram orquestradas desde os anos de escolarização, ou até mesmo antes, pelos sujeitos sociais participantes desse processo. A respeito disso, Guacira Lopes Louro (1997, p. 58) reflete que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”.

Não por acaso, a escola constitui-se como um espaço que, historicamente, é disputado por diversos setores da sociedade. Por esse ângulo, os discursos investigados sublinhavam para a não preocupação em ocupá-las com conhecimentos que atravessassem os encargos e formações para o âmbito privado (costurar, bordar, ser “boa” esposa e mãe, por exemplo). Desse modo:

A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos (LOURO, 2004, p. 447).

Por esse ângulo, é possível indiciar algumas das estratégias utilizadas que persistiam em associar a profissão docente aos gêneros femininos. Como bem salientou a autora, a atuação feminina nessa área seria imbuída de uma função de formação dos futuros cidadãos. O magistério, então, cada vez mais, vai se convertendo num espaço múltiplo: ser mulher, mãe e formadora dos futuros cidadãos.

Nessa direção, é pertinente analisarmos que para além da aproximação às questões da maternidade e aos encargos domésticos, também estaria ligada à carreira docente a possibilidade das mulheres transitarem, cada vez mais, por outros espaços e tempos sociais. Dessa forma, essa área de atuação funcionaria, inclusive, como uma oportunidade de adentrarem a vida profissional. Retornando a Revel (1998), convém sublinhar como essa mudança na perspectiva e na escala pode, inclusive, transformar a possibilidade de analisar essa profissão.

A relevância das considerações sobre a inserção feminina ser cada vez mais frequente no magistério, desdobra-se na concepção, também, dos diversos discursos e associações que colaboravam na construção de um perfil profissional para a função. Portanto, para que a carreira docente assumisse tais configurações, especialmente no que se refere à educação das crianças, um conjunto de características teve que ser utilizado como justificativa que tencionava legitimar determinadas ações frente às mobilizações femininas.

Desse modo, o magistério possibilitava aos gêneros femininos o trânsito por outros espaços e tempo sociais, ainda que imerso em estereótipos, tensões e conflitos. Diante disso, essas outras lentes investigativas salientam narrativas, discursos e trajetórias que incorporam ao exercício de pensar o protagonismo histórico das mulheres enquanto luta permanente. Portanto, é justamente a partir disso que vamos produzindo outros sentidos para essa carreira que foi (e permanece sendo) historicamente construída em meio a disputas, lutas, negociações.

Os estudos desenvolvidos por alguns pesquisadores têm destacado que, ao contrário do que se possa supor, a história das mulheres foi sim marcada por inúmeras antepassadas que tiveram que trabalhar, inclusive, para completarem a renda familiar. De acordo com as contribuições de Mary Del Priore (2020), entre os séculos XV e XVIII, por exemplo, o mundo era marcado em quase sua totalidade por atividades que eram exercidas no campo. Sendo assim:

Viver na colônia nos primeiros dois séculos de ocupação significou para as mulheres uma sucessão de dias no quais sobreviver, trabalhando e aprendendo gestos, aperfeiçoando-os e repetindo-os. Desde sempre há registros de luta renhida pela sobrevivência (PRIORE, 2020, p. 55).

Desse modo, é significativo navegar por uma história marcada também pela presença e protagonismo feminino em diversos períodos, em contramão a argumentos que tentam ignorar, ou deslegitimar essas situações. Ademais, conforme expõe Rosane Preciosa (2010):

Alguém que escreve é um catalisador de vozes dispersas, que, ao invés de ordená-las, aplastá-las, deseja experimentá-las em sua mais absoluta potência díspar, sabendo muito bem que não vai reger um coro bonitinho e harmonioso, composto de vozes afinadas e límpidas, mas que mergulhou de cabeça numa algazarra de vozes em palpitante conversação com o mundo (p. 88).

Acerca disso, esses diferentes olhares corroboram para pensarmos que não existe uma história única. As alternativas e tons que podemos tecer para um acontecimento histórico correspondem aos objetivos que alimentam outras leituras possíveis. Aliás, essas múltiplas formas de representar o passado demonstram os usos inventivos da história para narrar as ocasiões, lutas, acordos e tensões que nos antecederam.

Nesse sentido, é imprescindível suspeitar de algumas naturalizações que tendem a silenciar diversos eventos e enfrentamentos nos quais colocavam as experiências cotidianas em destaque. Por outro lado, conquanto houvesse situações em que mulheres fossem controladas, observadas e restringidas de alguns direitos sociais (voto, casamento, licença-maternidade), ainda assim, é importante reforçar que elas não estavam “à espera” de uma autorização masculina. Aproximar as mulheres a uma suposta passividade e submissão, esvazia delas suas potencialidades, capacidades e competências desempenhadas.

Com o propósito de dar prosseguimento aos debates sobre esses conflitos entre gêneros e docência, é importante retomar algumas das pesquisas que contribuíram para pensar as noções educacionais que estavam em disputas na década de 1920. Sendo assim, o próximo tópico se interessará pela discussão de algumas das ideias, concepções e mobilizações emergentes que viriam a impactar a arena educacional.

1.2. A Cidade do Rio de Janeiro em destaque

Obrigadas a trabalhar na zona rural ou suburbana antes de assumir postos em escolas centrais, moças, com idade geralmente entre dezoito e vinte anos, e na sua maioria provenientes da classe média, construíram novas formas de se apropriar do espaço urbano com vistas a se manterem na docência. Andar em grupo era um dos expedientes adotados para evitar comentários maldosos (CARVALHO; VIDAL, 2001, p. 219).

Pela leitura, pode-se acompanhar alguns dos desafios, complexidades e ocasiões vivenciados pelas mulheres e moças na cidade do Rio, nas duas primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, se retornarmos à então capital nesse período, poderemos encontrar um clima um tanto quanto inseguro experienciado pelos gêneros femininos. Algo que, fundamentalmente,

vai na contramão às mudanças e intenções prestigiadas nesse período que, sob a lógica das ações de governo, tencionavam transformar tanto a cidade quanto a sua gente.

Quando me refiro ao cotidiano de lutas daquelas mulheres e professoras, é importante destacar que elas não viviam apenas à luz do controle, conflitos e tensões diárias. Transformando esse foco de análise, poderemos investigar que aquelas mulheres também experienciavam suas vidas através de sonhos, desejos e planos que almejavam alcançar, apesar de alguns cenários desafiarem essas perspectivas. Portanto, assim como salientado por De Certeau (1998):

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam (p. 40).

Utilizo da reflexão do autor para incidir o foco em algumas das táticas e maneiras vivenciadas pelos gêneros femininos que extrapolavam e contrariavam o que era o “esperado” naquele período. Desta feita, para além de miradas que as coloquem sob uma perspectiva passiva frente às necessidades e possibilidades sociais naquele período, é possível indiciar tantas outras maneiras que elas puderam vivenciar seus cotidianos. Para isso, é necessário incluir no debate as chamadas “bricolagens” discutidas por De Certeau (1998) que colocam em cena esses acordos, burlas, apropriações, convenções e negociações travados nas relações entre os sujeitos sociais.

Ademais, para indiciar algumas das circunstâncias que emergiram na antiga capital do Brasil, é importante sublinhar determinadas implicações e tensões que tais questões sinalizadas anteriormente, como a própria circulação feminina pela cidade, acarretaram. Posto isso, convém destacar que as reformas urbanas (empreendidas por Francisco Pereira Passos e prefeitos sucessores) necessitam ser investigadas não apenas pela ótica arquitetônica, mas, também, pelo viés educacional. Afinal, naquele período se fortalecia a representação de que, sob a lógica de governo das populações, não bastava somente remodelar a cidade, inaugurar avenidas, derrubar e erguer construções. Caberia integrar aos projetos a adequação e disciplinamento de sua gente. A partir disso, as instituições escolares passavam a ocupar um papel imprescindível para disciplinar os novos cidadãos aos diferentes tempos do moderno. De acordo com Silva (2004):

Novas e diversas representações surgiam a partir dos ritmos e velocidade extremados de uma Capital que, a todo custo, desejava organizar-se ou, mais ainda, modernizar-se. Educar e Remodelar a cidade era adequar o ambiente urbano a um tempo não só mais linear, fragmentado e objetivo; mas principalmente um tempo harmonioso e funcional (p. 36).

Essas mudanças ocorridas viriam a (re)estabelecer formas, condutas e comportamentos aos cidadãos frente às inúmeras transformações que a cidade estava passando. No que se refere às experiências citadinas, tais modificações impactaram nas formas de se relacionar com os tempos e espaços. Sendo assim, para muitos educadores do período, era necessário introduzir diferentes comportamentos, articulando estas condutas com argumentos que ansiavam a superação dos resquícios do “passado”, para assim abrir espaço ao “moderno” e ao “novo”.

Aliás, é interessante sublinhar que mesmo em meio às reformas que tencionavam discipliná-lo e organizá-lo, o cotidiano citadino permanecia sendo atravessado por incoerências, tensões e desarmonias. Ocasões de assédios e inseguranças, para ficarmos em alguns exemplos, eram sentidos e experimentados pelo gênero feminino (CARVALHO; VIDAL, 2001). Nesse caso, quando discorremos sobre a inserção feminina no magistério, é necessário também destacarmos que essa situação não ocorreu de maneira instantânea ou tranquila. Ocupar outros espaços, também, se desdobrou em um conjunto de problemáticas que deveriam ser enfrentadas, cotidianamente.

Sobre isso, é importante analisar de que maneira ocorria essa circulação e locomoção pela cidade, mais especificamente nas regiões que eram destinadas ao acesso à área central onde se constituía parcela considerável das transformações. De acordo com a produção de Martins (1998) a respeito dos limites da privacidade na emergência da capital da República, o autor apresenta algumas das problemáticas que estavam intimamente ligadas aos planos de reformas. Segundo ele, “as vastas reformas urbanas empreendidas a partir de 1903 no Rio de Janeiro pelas ações combinadas dos governos federal e municipal miravam em cheio a liberdade de ocupação dos espaços públicos e privados das áreas mais centrais da capital” (p. 143). Por outras palavras, os focos de transformações e mudanças visavam, sobretudo, a facilitação de circulação da área central da cidade às demais regiões da então capital.

Por outro lado, em meio às mudanças ocorridas nos arranjos arquitetônicos, pode-se indiciar similarmente insistentes mobilizações cujo objetivo ancorava-se no desmantelamento de instalações que não condissessem aos planos reformadores da capital. Sendo assim, frente às determinações de Pereira Passos, ficava “proibida a construção de estalagens e cortiços na cidade, e de casas térreas num amplo perímetro que englobava o centro e os bairros ao sul” (MARTINS, 1998, p. 146).

Nessa direção, a escola não ficava alheia a tais transformações e problemáticas, sendo ela também produto e produtora de mudanças. Sobre isso, convém destacar os estudos

construídos por Clarice Nunes (2000) que se desdobraram, conforme intitulado pela autora, nos *(des)encantos da modernidade pedagógica*:

A escola primária, nos grandes centros, revelava não só os problemas urbanos decorrentes das políticas de habitação, saneamento, trabalho, mas também a tensão constitutiva entre poder público e privado, que está no próprio movimento de formação do Estado e da extensão do seu papel e dos serviços que ele presta (p. 374).

Reparemos que o argumento da autora traz ao cerne da discussão a imprescindibilidade de pensar a escola como parte integrante da cidade. Dito de outra forma, tais problemas urbanos expressados nas ambiências escolares também são resultados das realidades presenciadas por professores(as) e alunos(as) que tiveram suas vidas atravessadas diariamente por um conjunto de adversidades para chegarem na escola. Portanto, não basta apenas interrogarmos quais cidades eram essas que, sob a lógica de governo das populações, pretendiam ser construídas; mas, também, quais sentidos de cidadão estavam sendo pensados pelos projetos de escolarização do social.

Frente às estratégias utilizadas, era preciso incorporar aos discursos a própria reinvenção do meio. Segundo os estudos de Veiga (2000), que anseiam também discutir as contradições e implicações entre reformar o povo e a cidade: “ordenar o uso do espaço urbano, disciplinar os habitantes para utilizá-lo, regular a circulação foram questões centrais nas reformas empreendidas nas grandes cidades” (p. 401). Sendo assim, é importante destacar que essas intervenções vieram de modo a impactar outras formas de se pensar o controle desses corpos frente às mudanças empreendidas para a cidade.

Aliás, é pertinente integrar à discussão determinadas características que configuravam as convulsionadas mudanças na capital. Portanto, convém também incluir informações a respeito do quantitativo populacional carioca da época. Sobre isso, Silva (2004) reflete que:

Afinal, não se deve desconsiderar que ao projetar o olhar em direção à sociedade carioca, entre os últimos anos do século XIX e finais da década de 1920 - algumas vezes desobedecendo, desafiando, protestando; outras, assimilando, correspondendo, acatando as regras e normas -, estamos tratando de, em 1890, 522.651 pessoas; em 1900, 811.443 pessoas; em 1920, 1.157.873; e, já em finais da década de 1920, aproximadamente, 2 milhões de habitantes (p. 46).

Como bem demonstra a pesquisa de Silva (2004), essa aceleração do crescimento urbano contribuiu, decisivamente, para que a organização e harmonização dos usos sociais passassem a comparecer, cada vez mais, na agenda de governo. Algo que se relacionava à necessidade de ensinar as maneiras corretas da população *praticar a cidade*.

Sendo assim, atentar para as contradições, tensões e problemáticas em torno da cidade do Rio é, de alguma forma, questionarmos um conjunto de situações que essas mulheres encaravam, cotidianamente. Sobre isso, são interessantes as reflexões tecidas por Paulilo e Silva (2012, p. 131) ao salientarem que “no decurso da década de 1920, foi-se intensificando a concepção de que para modernizar a capital, para além das reformas arquitetônicas, era necessário remodelar as práticas de sociabilidade”. Por esse ângulo, torna-se cada vez importante aproximar a emergência feminina no magistério à construção discursiva sobre a reforma da educação primária.

Nesse quadro, a década de 1920 também foi um período marcado por reformas no campo educacional que tencionavam as modificar muitas das experiências vivenciadas pelos sujeitos sociais. A esse respeito, as gestões de Antonio Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1927-1930) junto à Diretoria Geral de Instrução Pública, apesar de guardarem algumas proximidades, diferenças e deslocamentos, objetivavam “normalizar, codificar, profissionalizar e sistematizar a escolarização das camadas populares, e tudo isso foi usado para estabelecer o âmbito e os critérios da educação a elas dispensadas” (PAULILO, 2003, p. 101).

Sendo assim, convém retornar às discussões de Clarice Nunes (2000) que, em suas investigações, apresenta as controvérsias dessa sociedade que à luz das reformas, também era permeada de desafios a serem discutidos e enfrentados. Portanto, o aumento da pobreza somado às questões de escassez habitacional nas grandes cidades, concorriam para o crescimento especulativo dos imóveis, afastando assim a população que não poderia pagar por esses preços cobrados nas regiões centrais.

Somado a isso, a preocupação por sistematizar o processo de escolarização recaiu na definição de uma infância idealizada. Esses futuros cidadãos deveriam ser apresentados às condutas, organizações e simetrias que condissessem com as mudanças urbanas, igualmente imaginadas, na cidade. A esse respeito, segundo Câmara (2004), “nesse contexto, forjou-se uma nova representação de criança e de aluno, uma vez que se associou a sua imagem à mudança de foco da educação reformada, e a essa criança seria preciso associar novas capacidades, negligenciadas pela escola tradicional” (p. 172).

No tocante à Reforma da Instrução Pública, convém tecer algumas considerações acerca do educador Fernando de Azevedo, posto que ele esteve à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930). Contudo, antes disso, destaco as considerações de Silva (2004):

Tomando-se em consideração a aludida função social a ser exercida pela escola, torna-se possível compreender a razão da grande preocupação demonstrada tanto por Fernando de Azevedo quanto por outros educadores, para que os ideais educacionais, assim como os pormenores da Reforma, fossem amplamente divulgados e fortalecidos na sociedade (p. 106).

Esse especial interesse pela educação tinha, dentre suas intenções, a apropriação dos tempos e espaços cariocas como um projeto que se alinharia às demandas sociais vigentes: modernizar a cidade. Por esse ângulo “Azevedo, por seu turno, pretendia, por meio da intervenção educacional, introduzir e reafirmar protocolos “higiênicos, morais e estéticos” nos modos e costumes do meio social” (SILVA, 2020, p. 9). Essas estratégias higienistas vieram a transformar, completamente, o modo de experimentar e vivenciar as dinâmicas cotidianas da cidade.

A importância da educação nos discursos de reforma ia ao encontro com a necessidade de se (re)pensar a escola enquanto um aparelho fundamental nesse processo reconfiguração da sociedade carioca. Por outras palavras, pensar a cidade do Rio durante a década de 1920, especialmente durante a administração azevediana, condiz posicioná-la diante de “uma avalanche de notícias, debates, reclamos publicitários, entrevistas, opiniões que, como partes da mesma pretensão, objetivava projetar luz intensa em uma atração urbana: a educação primária” (SILVA, 2004, p.106).

De posse desse conjunto de meios comunicativos, Vidal (2007) reflete que as denúncias realizadas condiziam a uma escola primária que seria “mal aparelhada, ineficiente, antiga, instalada ao acaso e sem finalidade definida” (p. 16). Logo, objetivando a ruptura com um passado – que deveria ser “superado” – Fernando de Azevedo viria com a proposta de reformular essa instituição com propostas “inovadoras”. Isso porque segundo Vidal, “escudado em premissas pedagógicas, permitia-se intervir nas práticas escolares, mas também se arrogava o direito de incidir nas práticas sociais” (Ibidem, p. 16).

É interessante analisar que para além de uma combinação entre *crise-reforma-renovação*, haveria também outros contornos que fugiriam desse tripé argumentativo. Nesse quadro, as reformas empreendidas não necessariamente promoveriam uma renovação, assim como deveriam ser acompanhadas de uma crise, sendo essa última ser superada. Para escapar dessas justificativas, é muito mais inventivo pensar as estratégias utilizadas pelos sujeitos sociais para se apropriarem dessas ações, (re)negociando e articulando suas decisões. Sendo assim, para Vidal (2007), “se crise, reforma educacional e mudança parecem questões articuladas no discurso educacional, não devem ser tomadas como necessariamente imbricadas” (p. 20).

Portanto, poderemos também perceber na reforma azevediana resquícios daquilo que se desejava superar. Além disso, é importante ressaltar que suas mobilizações, embora com características “transformadoras” e “reformadoras”, foram produzidas a partir de necessidades do seu tempo. Sendo assim, tais propostas estavam imersas em um momento de convulsionadas mudanças na cidade.

A esse respeito, de acordo com Camara (2004), “quando assumiu o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal em 1927, Fernando de Azevedo trouxe consigo a convicção quanto ao poder da educação como elemento de progresso e civilização” (p. 161). Por essa razão, mas não apenas, podemos analisar suas estratégias enquanto algo que traria ao povo sua respectiva identidade social e nacional através da educação.

Ainda nas análises da autora, “para além de instruir, a escola deveria dar lições de higiene e de cultura nacional, educando os costumes, os hábitos e instaurando um novo perfil de aluno, de professor e de espaço escolar” (CAMARA, 2004, p. 167). Dessa forma, essa instituição passava a ocupar um papel significativo na formação dos cidadãos, algo que implicou, inclusive, nos (des)caminhos da profissionalização docente feminina. Os hábitos, costumes e cultura nacional eram dimensões que deveriam estar alinhadas às mobilizações modernizantes da antiga capital.

Nesse momento era necessário, então, o fortalecimento da instituição pública de ensino que promovesse essa formação aos futuros cidadãos. Nesse sentido, sob a lógica das ações de governo das populações, a carreira docente vai sendo defendida como de fundamental importância. A partir dessas ponderações, é possível ampliar o leque investigativo com o intuito de retomar o(s) impacto(s) do protagonismo feminino nesse campo de atuação.

Desse quadro geral, o próximo capítulo se interessou pela Associação Brasileira de Educação, como um todo, e pela I Conferência Nacional de Educação (I CNE) que ocorreu em 1927 em Curitiba, de modo mais específico. Tanto realce conferido à I CNE se deveu, especialmente, à questão de ter sido nesta ocasião que ocorreu a defesa da tese do celibato pedagógico feminino, por parte de Nestor dos Santos Lima. Nessa medida, a discussão sobre algumas das representações e polêmicas referentes à temática que emergiriam na capital do Brasil constituiu-se como uma oportunidade interessante para refletir sobre alguns dos (des)caminhos trilhados pela profissionalização docente feminina naquela época.

CAPÍTULO 2

OS ANOS DE 1920 EM DESTAQUE: A EMERGÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (1924) E A I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927)

2.1 A Associação Brasileira de Educação: perspectivas e projeções para os (des)caminhos educacionais

A Associação Brasileira de Educação é no Brasil um milagre. E porque foi um milagre é natural que tenha sido obra humana de um santo²⁰ (BOLETIM DA ABE, 1928, apud CORREIA, 2017, p. 47).

Fundada em 15 de outubro de 1924 no Rio de Janeiro e caracterizada pela reunião de intelectuais (médicos, professores, engenheiros, mulheres e homens), a Associação Brasileira de Educação (ABE) pretendia se posicionar na arena social brasileira, com o foco na educação. Sua criação foi um marco importante para o que viria a se desdobrar nos finais dos anos de 1920, e metade da década seguinte, diante os direcionamentos dos sistemas educacionais do Brasil. Nessa medida, de modo a conquistar a simpatia de diferentes setores do meio social brasileiro, utilizava as mais diversas estratégias de propagação, divulgação e convencimento: imprensa, rádio, festas, exposições, competições escolares (CARVALHO, 2000), com a finalidade de compartilhar suas perspectivas e discussões em torno da educação.

Os intelectuais reunidos na ABE sinalizavam a escola primária enquanto um “[...] lugar privilegiado de formação, disseminando condutas e sentimentos associados às ideias de laboriosidade, ordem, higiene e civismo” (VIEIRA, 2017, p. 25). Nesse sentido, reformar a instrução pública, para os ABE, se caracterizava como uma questão fundamental, posto que a escola se tornava, cada vez mais, o centro das atenções para o disciplinamento dos cidadãos frente às mudanças sociais pensadas para a época. Algumas dessas mobilizações já foram sinalizadas no capítulo anterior, no qual foi apresentado que para além de mudanças nas estruturas arquitetônicas, deveriam também atravessar os ritmos e estratégias educacionais para a cidade do Rio durante os anos de 1920.

²⁰ Nas investigações de Correia (2017), cabe destacar que as representações de “santo” e “milagre” referem-se ao idealizador e organizador da ABE, Heitor Lyra da Silva. Sobre isso, a utilização desses atributos demonstra apreço e idolatria pelo seu fundador de acordo com a autora. Algo que, fundamentalmente, veio de forma a legitimar narrativas frente às emergentes discussões na época, como a própria “modernização” da cidade. Nesse sentido, tais caracterizações forneceram à ABE abertura para disseminar no Brasil debates que pensavam estratégias para transformação da sociedade, sobretudo, pelo viés educacional.

Desse modo, segundo Tatiana Correia (2017), em meio às reformas urbanas e educacionais que caracterizavam o cotidiano carioca naquele final de década, a ABE emergiu “como um espaço privilegiado de discussões que apontavam múltiplos caminhos para o país pela rota da educação” (p. 24). Diante disso, é interessante analisar o fortalecimento das instituições escolares, também, enquanto estratégia que tencionava mudanças nos rumos sócio-políticos do país. Inclusive, é importante alinhar a essas ações um conjunto de disputas que incorporavam outros setores sociais (saúde, política, economia) aos debates educacionais.

A título de exemplo, as contribuições de Tatiana Correia (2017) podem auxiliar na compreensão de alguns embates e conflitos que se encontravam presentes no período. Diante disso, frente às movimentações que objetivavam a modernização da cidade, cabe ressaltar que as estratégias e ações de governo pretendiam sobretudo transformar o cotidiano daqueles cidadãos cariocas. Com isso, de acordo com a autora, “os problemas relativos à saúde dos cidadãos continuaram na agenda de debates no decorrer do início do século XX. Nesse caminho, cumpre destacar que a saúde pública foi questão de destaque nos projetos de remodelação urbana vivenciados nos anos 1920” (CORREIA, p. 36).

Ademais, cabe realçar também um especial interesse na época pela formação da carreira docente, caracterizada como campo de constantes tensionamentos. Sendo assim, as mobilizações empreendidas por prefeitos, gestores e intelectuais (professores, jornalistas, médicos, engenheiros, entre outros profissionais), projetavam a transformação dos espaços escolares, desde sua estrutura (mobiliário, tempo e currículo, para ficarmos em alguns exemplos), até a preocupação formativa dos profissionais que atuavam nessas instituições. Nesse momento, alguns dos indícios investigados sublinhavam os embates ocorridos na carreira do magistério que, frequentemente, entrelaçavam assim os seguintes campos de discussões: gênero e docência.

Nesse quadro, pensar o processo de feminização docente corresponde integrar nesse estudo as possíveis negociações, definições e intenções que disputavam essa área de atuação. Com efeito, na contracorrente de uma naturalização dos acontecimentos, refletir diante os (des)caminhos trilhados pela profissionalização feminina é aproximar a um processo que é datado, histórico e construído socialmente. A partir disso, abre-se a oportunidade de situar essa profissão como também passível de mudanças e reformulações dependendo da lente histórica prestigiada.

Tais apontamentos desdobram-se em questões muito mais complexas que vão além da escolha: exercer, ou não, a docência. Nesse aspecto, as contribuições de Rosane N. Rodrigues (2002) auxiliam no entendimento de uma construção representativa do feminino sem ignorar:

[...] os preceitos científicos indicados por especialistas para a alimentação, a higiene, a saúde e a administração dos tempos e dos espaços, os comportamentos femininos, o casamento, entre outros aspectos intensamente discutidos nas décadas de 20 e 30 por médicos, educadores engenheiros, feministas, imprensa, entre outros. Desta forma, as práticas escolares eram produzidas considerando os embates sociais que cercavam a escola e a partir dos quais ela se instituía (p. 14).

Em função disso, a relevância pela investigação dos impactos da ABE encontrava-se nas narrativas que, supostamente, aproximavam-se aos conceitos de modernização da capital do país. Contudo, conforme destacado pela autora, a problematização desses próprios “preceitos científicos” faz-se necessária, uma vez que pode repercutir em questões e impactos importantes que interferiam nas práticas e experiências cidadãs. Tais justificativas podem contribuir para o entendimento de algumas das relações que foram empreendidas para que um conjunto de significações e concepções pudessem ser associadas à profissão docente.

Sendo assim, perceber a ABE enquanto um “espaço autorizado de enunciação”, parafraseando Vieira (2021), acentua a urgência de sua problematização nesta pesquisa. Seguindo com tais investigações, a partir de 1927, a ABE adquiriu visibilidade nacional promovendo conferências em todo o país. Durante esse período, construiu um legado participando dos principais movimentos de “renovação” pelo viés educacional. Ao todo, foram 13 Conferências organizadas, sendo a primeira em Curitiba no ano de 1927, e a última em 1967, no Rio de Janeiro.

Nesse quadro, durante as investigações de Vieira (2017) que objetivaram sublinhar esses encontros, foram caracterizados esses momentos como um espaço para “projetar a autoridade de uma *intelligentsia* autorizada a falar sobre os problemas e, sobretudo, sobre as metas e as prioridades da educação nacional” (p. 32). Somado a isso, baseado em Tatiana Correia (2017, p. 54), é importante refletirmos sobre uma das justificativas utilizadas pela própria ABE diante da emergência das Conferências. Sobre isso, convém acompanhar o destaque conferido pela autora ao Regimento Interno para a CNE:

As Conferências Nacionais de Educação, promovidas anualmente pela ABE nas capitais dos Estados ou no Rio de Janeiro, têm por fim o estudo dos problemas relativos ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação nos seus múltiplos aspectos e particularmente no que diz respeito ao Brasil, visando sempre a unidade nacional (ARQUIVO ABE, 1927 apud CORREIA, 2017, p. 54).

Portanto, a oportunidade de expandir seus ideais e planejamentos vieram a impactar, substancialmente, nos rumos da educação no país. Desse modo, reservar a um grupo de intelectuais a possibilidade de transformar e propor estratégias para pensar a educação no país, introduziu um diferente espaço para que a sociedade civil contribuísse também com essas decisões. À vista disso, com a promoção de Conferências espalhadas por diversas regiões do Brasil, fortaleceu laços e aproximou variadas discussões emergentes de outros estados, com suas respectivas demandas e urgências.

Tendo como temática principal “A Organização Nacional do Ensino Primário”, a ABE organizava a I CNE três anos após sua fundação. O evento reuniu professores e profissionais de diversas áreas (médicos, engenheiros, advogados, jornalistas) e de diferentes regiões do Brasil (Alagoas, Amazonas, Bahia, Distrito Federal-RJ, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo).

Foi, justamente, em função dessa abrangência geográfica e quantidade significativa de pessoas que o estudo sobre a I CNE se fez necessário. Afinal, os debates, discussões e comentários que emergiram a partir das 112 teses apresentadas contribuíram decisivamente para que a escolarização das crianças passasse a ser, cada vez mais, apregoada como indispensável para a organização e harmonização do meio social brasileiro.

2.2 I Conferência Nacional de Educação (1927)

A I Conferência Nacional de Educação (I CNE), realizada em Curitiba no ano de 1927, emergiu de forma a colocar em relevo algumas questões pertinentes à carreira docente. Das 112 teses²¹ apresentadas no evento, uma acentuou-se pelas repercussões geradas: o celibato pedagógico feminino. Contudo, antes de partir para algumas das alegações selecionadas para a defesa desse tema, cabe sublinhar os possíveis impactos que esse evento teve para o país. Nesse sentido, como já mencionado, a I CNE reuniu professores e profissionais de diversas áreas e de diferentes regiões do Brasil, com o objetivo de debaterem a temática educacional.

Organizada pelo paranaense Lysímaco Ferreira da Costa, esse evento simboliza os esforços de educadores, assim como a participação da sociedade civil na busca pela melhoria da qualidade educacional do Brasil. Além disso, a oportunidade da presença de diferentes

²¹ Sobre as teses anunciadas, é oportuno explicar que podem ser comparadas a resumos expandidos das falas dos conferencistas. Nesse sentido, cada apresentador(a) divulgava uma prévia de seus estudos e temáticas que seriam, posteriormente, aprofundados durante suas apresentações.

profissionais, sublinha a diversidade de justificativas, estudos e debates que puderam ser realizados durante o evento. A título de exemplo, assuntos que versavam sobre a educação higiênica, ensino das primeiras letras e formação docente puderam ser vistos durante a I CNE.

Sendo assim, retornando às teses apresentadas, uma se destacou não apenas pelas polêmicas desencadeadas, como também por veicular características importantes para o entendimento dos (des)caminhos da profissionalização docente feminina. Por exemplo, devido à sua abrangência nacional, os assuntos divulgados naquele momento tinham amplos impactos diante suas intenções, representações e concepções mobilizados.

Nesse caminhar, de autoria do educador Nestor dos Santos Lima, a tese de número 68 abordava uma temática que despertou interesse para este estudo: “O celibato pedagógico feminino”. Dessa maneira, as ideias acerca do celibato pedagógico prescreviam algumas características dirigidas às mulheres que interferiam nas suas atuações docentes. Ao enfatizar as professoras das escolas primárias como as responsáveis por educarem os futuros cidadãos (as crianças), o enunciador da conferência defendia que as mulheres não conseguiriam, por exemplo, conciliar as responsabilidades de cuidar dos filhos e do marido com os afazeres exigidos pela docência. Logo, as características e conceitos embutidos na construção narrativa da tese são sugestivos, enquanto indícios, sobre algumas das representações de feminino e de magistério naquele período.

Em relação ao autor da tese do celibato, Nestor Lima, convém sublinhar sua trajetória e (des)caminhos profissionais. Segundo as pesquisas de Amorim (2019), que concentrou atenções na sua vida e trajetória profissional, o educador construiu um vasto legado atuando em diversas áreas na educação. Nascido em 1887 no município de Assú, interior do Rio Grande do Norte, bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife (1909). No Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN) foi eleito presidente em 1927 onde permaneceu por 32 anos, lugar que também foi sócio efetivo em 1910. Ainda sobre as colocações profissionais conquistadas, exerceu o cargo de Diretor da Escola Normal de Natal (1911-1923) e de Diretor Geral de Educação (1924-1929).

As atenções conferidas para a sua formação sinalizam as tensões, negociações e acordos para que as justificativas empreendidas para a defesa do celibato pedagógico tivessem visibilidade. Desse modo, dimensionar também aspectos da trajetória profissional de Nestor Lima pode ajudar na compreensão dos embates que interferiram na elaboração dos seus argumentos. Sendo assim, enquanto sujeito múltiplo e contraditório, pensar diante os

(des)caminhos percorridos pelo educador realçam essas tensões que, de algum modo, concorreram para que elaborasse a tese sobre o celibato.

Dessa perspectiva, investigar algumas de suas escolhas profissionais pode, sobretudo, ajudar nesse processo de entendimento sobre as complexidades desencadeadas pela tese. Por outro lado, ainda que um conjunto de discursos e caracterizações pudessem acompanhar as justificativas para sua defesa, foi importante também apresentar alguns contrapontos e descontentamentos que despontaram em relação à questão do celibato pedagógico feminino.

Nesse sentido, as repercussões da tese do celibato fizeram-se presentes no meio social carioca, dividindo opiniões. No que diz respeito às justificativas para a necessidade de as professoras serem celibatárias, a tese de Nestor Lima defendeu os seguintes aspectos: 1) conflitos entre público e privado; 2) controle do corpo feminino; 3) dimensões envolvidas na profissão docente; 4) implicações decorrentes da concessão da licença-maternidade.

Para indiciar esses debates, a análise prestigiou, de largada, uma incursão sobre o jornal carioca “A Pátria” que, como já foi sublinhado, foi fundado, em 1920, por João Paulo Emílio Cristóvão dos Santos Coelho Barreto, também conhecido como Paulo Barreto ou João do Rio.

Este estudo se interessou por esse periódico porque, em 1928 (ano seguinte à I CNE), foi veiculado um inquérito para averiguar os impactos da tese do celibato para os profissionais da educação. Diante disso, algumas entrevistas foram concedidas no intuito de investigar os possíveis conflitos a partir da opinião do corpo docente a respeito do assunto.

O primeiro entrevistado foi o professor Luiz Palmeira que defendeu que “instituir o celibato é estabelecer, pois, uma medida imoral, porque imoralidade é tudo que contraria o processo biológico de conservação da espécie” (PALMEIRA, 1928). Na mesma edição do periódico, constatava-se a entrevista de Benevenuta Ribeiro, diretora da Escola Profissional Feminina Rivadávia Corrêa, localizada no Rio de Janeiro, que era favorável ao celibato: “O magistério é uma profissão de renúncia. Uma mulher não pode ser, ao mesmo tempo, boa mãe e boa professora. Sou pelo celibato pedagógico” (RIBEIRO, 1928).

É interessante ainda ressaltar que os conceitos e conflitos comentados por Nestor Lima na I CNE tiveram notoriedades anos anteriores ao evento, especificamente em 1921, na *Pedagogium*²² (Revista Pedagógica da Associação de Professores), no Rio Grande do Norte.

²²A Revista *Pedagogium* era uma produção da Associação dos Professores do Estado do Rio Grande do Norte- APRN. Fundada em 4 de dezembro de 1920, a APRN era produzida por formandos da primeira turma de Professores (Amphilóquio Carlos Soares da Câmara, Francisco Ivo Cavalcanti, Luis Correia Soares de Araújo e Luis Antônio F. dos Santos Lima), da Escola Normal de Natal, em comemoração aos 10 anos de formados. (Repositório Institucional, UFSC, disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/133716>. Acesso em: 12 dez. 2021.

Diante disso, a temática em questão foi apresentada e divulgada na primeira edição da revista, inclusive estando ela sob a direção do educador. Sobre isso, cabe ressaltar que a emergência da Associação de Professores além de ocorrer em função comemorativa aos dez anos de formatura da primeira turma de docentes do estado, também ambicionava a construção participativa dos membros, a fim de constituírem um núcleo que visava defender os interesses da classemagistral.

Dentre as dimensões sublinhadas por esses profissionais constavam as seguintes justificativas: “[...] a necessidade de arregimentação de energias, de unidade de vistas e de harmonia de acção, colimando a defesa comum e propugnando pela ingente causa, a que se consagrou, de corpo e espirito, num apostolado verdadeiramente edificante” (PEDAGOGIUM, 1921, p. 3). Dito de outra maneira, os preceitos necessários para sua criação focalizaram em uma comunhão de ideias, propostas e esforços com objetivos nos direcionamentos educacionais.

Todavia, os encontros que objetivavam definir e instituir sua criação tiveram alguns contratempos. O primeiro, realizado em 28 de novembro de 1920 obteve número reduzido de professores. No mês seguinte, em 2 de dezembro daquele mesmo ano, estiveram presentes um quantitativo maior de docentes que decidiu escolher o nome “Associação de Professores”. Foi no dia 4 de dezembro, data que comemorava o 10º aniversário de formatura da primeira turma de docente, definitivamente fundada a Associação.

Dessa forma, pode-se indiciar que essa temática já borbulhava em outros meios de comunicação antes mesmo de ganhar visibilidade através da I CNE. Nessa perspectiva, o educador já explicava que:

Por mais diligente e laboriosa que a mulher seja não poderá dar conta dos encargos da família, cuidar dos filhos, do marido, dirigir os empregados, emfim, a própria habitação, providenciando a tempo e a hora acerca de tudo quanto é necessário à regularidade da vida domestica, de que è ella o fulcro e o ponto central , e , por outro lado, preparar bem a aula, as lições, dispor methodica e previamente o seu trabalho, fazer a escritpuração da classe, estudar e ilustrar-se constantemente, comparecer á hora marcada, exgottar o horário, preocupada tão somente com o seu mister pedagógico, sem os sobressaltos e o temor dos chamados urgentes e dos reclamos afflictos de casa, para vêr o menino que cahiu, ou está com febre, ou quebrou

algum objecto (LIMA, 1921, p. 45).

As justificativas expostas pelo educador propunham escolhas: desempenhar tarefas de casa ou optar por compromissos da vida pública, para ficarmos em dois exemplos. Aliás, essas representações de gêneros são bastante vigoras nesses argumentos de modo a definir funções, habilidades e especificidades para aquelas jovens que não, necessariamente, alinhavam-se com suas próprias decisões. Melhor dizendo, haveria implicado nas argumentações de Nestor Lima

a proposta de um distanciamento entre a vida pública e privada, de modo a estabelecer normas diante suas ações, desejos e planos.

Em contrapartida, cabe retomarmos às críticas proferidas pelo professor Luiz Palmeira. Embora, determinados conceitos e “classificações” permanecem conectados ao discurso, sinalizando algumas categorizações e naturalizações esperados para a carreira do magistério e colocando as mulheres como alvo desse processo formativo. Ainda assim, o docente é preciso quando comenta sobre as potencialidades das mulheres na sociedade:

A mulher, já por vezes o tenho, está plenamente integralizada na communhão social, é uma collaboradora efficiente que temos em todos os ramos da actividade pratica e especulativa, não nos assistindo dest’arte o direito de pormos limites á sua acção coadjuvadora no progresso da vida collectiva (PALMEIRA, 1928).

À vista disso, quando o professor menciona o embate entre a moralidade ao processo biológico, resquícios de uma naturalização da profissão podem ser observados. Ao passo que coloca sob suspeita o desenvolvimento biológico da espécie, questões que tentavam escapar de uma defesa da tese, acaba eventualmente se aproximando em outros aspectos da própria crítica que era feita. Esses são alguns dos desafios que foram emergindo conforme a pesquisa avançava e embaraçava, ainda mais, essas problemáticas.

E a complexidade aumenta: afinal, essa dualidade também era defendida por algumas mulheres, mesmo sendo elas o alvo do controle das ações. Isso não significa que fossem proibidas de terem opiniões favoráveis às questões celibatárias, mas que essas defesas podem demonstrar o quão enraizadas estavam as interpretações do que era esperado para essa profissão. No momento em que as declarações de Benevenuta Ribeiro convergiram para uma idealização de escolhas: casa ou profissão, acabava por restringir as potencialidades vivenciadas por essas docentes em suas atuações privadas e públicas. Acompanhando a justificativa da diretora: “Mas uma moça que se casa, que tem casa, que tem filhos, ou é má mãe, má dona de casa e boa professora, ou é boa professora e, nesse caso, má dona de casa. Ou a casa, ou a escola. Ou os alunos ou os filhos” (RIBEIRO, 1928).

Tais ocasiões tangenciam também, para Joan Scott (1990), uma construção social de gêneros que vai moldando os papéis exercidos por homens e mulheres na sociedade. Por mais que tentassem alguns professores, avessos aos discursos celibatários na docência, revelar sua forte oposição, acabavam deslizando em algumas armadilhas que reforçavam subjetividades específicas desempenhadas pelos gêneros masculinos e femininos.

Ademais, de modo similar ao periódico *A Pátria*, convém acompanharmos o argumento publicado pelo jornal *Gazeta de Notícias* no qual sua manchete intitulava-se: *Não faltava mais*

nada. Na ocasião, o periódico apresentou uma postura contrária à tese do celibato pedagógico feminino, vejamos:

Se os preceitos dessa ultra-moderna pedagogia vão prevalecer, teremos o Estado praticando o negativismo absoluto contra si mesmo, isto é, decretando a esterilidade de uma grande classe, no seio de sua população, e excluindo, por decreto, os sentimentos do amor que palpitam e irrompem irresistíveis no coração da mulher educadora (S/Autor, Gazeta de Notícia, 1928).

Novamente, reparamos que os sentidos de “ser mulher” se confundem a noções de afeto, amor e proteção que, sobretudo, relacionavam às construções sociais de gêneros. Assim como, utilizar-se de palavras com carácter biológico (*esterilidade*, por exemplo), realça esses deslizos cometidos na costura narrativa. É nesse labirinto de concepções, projeções e representações que “professora”, “mulher” e “mãe” vão sendo atravessados, de acordo com Guacira Louro (2008), pelas “fronteiras sexuais e de gênero” (p. 22).

Aliás, pode-se analisar as entrevistas citadas não apenas por meio dos pontos que as diferenciam, mas, também, nos que se complementam. Nessa perspectiva, é ponderável indiciar que as opiniões, apesar de divergentes, indicavam ainda preocupações sobre o futuro da profissão. Contudo, como apresentado, havia disputas de sentidos que a todo momento entravam em conflitos.

Nesse quadro, é pertinente trazer as contribuições da Guacira Louro (2004) que, atraída pelas discussões sobre gêneros, relata a transformação dessa área em uma “profissão de mulher” quando, em meados do século XIX, eram criadas as primeiras escolas normais para a formação de docentes. Nesse período, essas instituições eram abertas para ambos os sexos com a função de atenderem ao aumento das demandas escolares. Contudo, revela a autora que as escolas estavam recebendo e aprovando maiores quantitativos femininos que, de acordo com relatos da época, estavam concluindo e desempenhando suas regências com maiores aproveitamentos.

Nessa direção, vale a pena acompanharmos o depoimento do então Diretor Geral de Instrução na Província do Rio Grande do Norte que, em 1874, já argumentava sobre esse crescimento e participação feminina no processo formativo. Todavia, é imprescindível analisarmos essa inserção enquanto campo de disputas que não foi cedida pelos homens, e sim conquistada pelas mulheres. Vejamos:

As educandas têm em geral frequentado com aproveitamento o curso normal e algumas, na regência de cadeiras, têm dado provas de excelente vocação para o magistério. Dentro de certo tempo acontecerá que teremos superabundância de professoras habilitadas pela Escola Normal e falta de professores nas mesmas condições (MOACYR apud LOURO, 2004, p. 449).

Dessas representações construídas pelo Diretor Geral, realço algumas considerações importantes que podem ser percebidas em seu depoimento. Apesar de confirmar a presença

gradativa das mulheres na carreira do magistério, concepções que aproximam essa carreira a questões inatas e vocacionais podem ser encontradas. Nesse sentido, destaca-se novamente a influência dos gêneros como um dos principais fatores que interferem na construção social diante o esperado para o desenvolvimento dessa função.

Contudo, o assunto não se esgota na afirmação da predileção por uma docência gerida sem a interferência dos encargos domésticos. A percepção de que o papel de educadora possibilitaria às mulheres o trânsito entre os campos público e privado dimensiona os impactos nesse campo de atuação. Ainda mais, para além de uma formação cidadã para seus filhos, também caberia a elas uma formação cívica e pedagógica para os jovens nas escolas (CARVALHO; VIDAL, 2001).

Aliás, é instigante pensar que em meio a esses atributos, algumas aproximações e entrelaçamentos são frequentemente usados na construção de um “modelo” a ser seguido. À vista disso, o casamento e a maternidade são algumas das convenções esperadas para os gêneros feminino. No entanto, as mulheres que por alguma razão não trilhavam esses caminhos, ainda sim, encontravam na docência:

[...] um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma entrega [...] As moças que “ficavam” solteiras podiam se sentir *vocacionadas* para o magistério; elas eram, de algum modo, *chamadas* para exercer a docência (LOURO, 1997, p. 104).

Em suma, as intenções e mobilizações ao longo dessa pesquisa tentaram distanciar-se de uma visão naturalizada, colaborando por outro lado com uma problematização responsável desse processo que eventualmente culminou na feminização do magistério. Por esse ângulo, é necessário analisarmos e compreendermos que as atitudes, escolhas e negociações que nos antecederam não são neutras e sem intenções. Nesse caminho, o entendimento das relações tecidas pelos sujeitos sociais durante suas trajetórias parece ser um exercício imprescindível nos estudos historiográficos.

Com efeito, a partir das minhas incursões em arquivos pude indiciar vozes e narrativas, exigindo assim uma articulação que conseguisse narrar algumas das complexidades da vida, paralelamente ao objetivo que tinha de elaborar esta monografia de conclusão de curso. Algo que sinaliza para uma constituição de sujeitos que não estão finalizados e, sim, que guardam surpresas com suas escolhas e decisões. Citando caso análogo, Arlette Farge (2017) convida-nos a pensar que historicizar as mulheres não significa pensá-las como:

[...] um objeto à parte, cujos hábitos e costumes se adoraria exhibir, mas um ser imerso de forma específica na vida social e política da época. Imersa no mundo masculino, dando sua contribuição a cada dia (p. 39).

Desse modo, lançar olhares sobre o passado requer precauções teórico-metodológicas diante uma época com ritmos, preocupações e concepções diferentes às nossas. Sendo assim, para melhor compreensão do passado:

Há de se destacar, no entanto, que uma série de leituras, investigações e procedimentos deverá – para que não se cometam anacronismos, preocupações interpretativas, generalizações incoerentes – preceder e acompanhar todo esse processo de invenção e construção do passado (SILVA, 2004, p. 27).

Frente a essas reflexões, o emprego da categoria “professora”, por ser histórica, conheceu (e permanece conhecendo) significados diversos. Entre outras palavras, apesar dessa profissão guardar algumas aproximações com o presente, como o próprio papel de lecionar, conduzir, selecionar e ensinar práticas sociais aos futuros cidadãos, ainda sim é preciso uma cuidadosa percepção dos pontos que a distinguem também. Nesse sentido, narrar sobre aqueles(las) que nos antecederam requer o exercício de sinalizar suas respectivas demandas e desafios históricos do seu próprio tempo, algo que reflete nas necessidades, decisões e atitudes que eram realizadas por esses sujeitos, considerando-se igualmente as possibilidade e exigências sociais da época.

Projetar as atenções de pesquisa para essas divergências referentes ao celibato pedagógico feminino significa indiciar algumas das lutas, tensões e embates que foram travados por aquelas mulheres-professoras no final da década de 1920. Algo que concorre, fundamentalmente, para que se possa pensar o movimento de profissionalização e feminização do magistério a partir de outras lentes reflexivas que não aquelas que ainda insistem em projetar luz, apenas, para os homens. Sobre direcionar nosso olhar para aquilo distante a nós, Velho (1987) enfatiza que:

[...] dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. Logo, sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder “pôr-se no lugar do outro” (p. 40).

Dessa forma, produzir sentido para o passado exige que reflitamos sobre os indícios que puderam ser perscrutados a partir, e em função, dos signos de realidade selecionados. Diante a conduta de algumas meninas, moças e mulheres sublinhada nesta pesquisa, deve-se considerar também as condições e demandas sociais que caminhavam juntas a essas ações, pressionando estratégias para a transformação daquela sociedade.

Não nos parece adequado exigir que aquelas professoras e alunas tivessem determinados comportamentos e atitudes que não eram compatíveis às experiências da época em que viviam.

Sendo assim, o cuidado em não projetar características anacrônicas ao passado e generalizações incoerentes desdobra-se, também, na tentativa de se colocar no lugar do outro.

É imprescindível incluir nessa discussão a categoria de gêneros enquanto um fator histórico e socialmente construído, e não como algo natural. Diante disso, é interessante analisar suas representações atravessada por um terreno de disputas. A esse respeito, vale acompanhar a argumentação da Guacira Louro (1995, p. 103):

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade).

Somado a isso, temos as pesquisas de Faria Filho e Macedo (2004) que, interessados na discussão sobre o processo de feminização do magistério em Minas Gerais entre os anos de 1860 e 1910, refletem sobre essas significações. Com isso, as relações mobilizadas pelos autores auxiliam na análise das possíveis disputas e tensões que se faziam presentes. Além do mais, os conflitos realçam trajetórias que não foram dadas, e sim conquistadas a cada nova etapa. Sobre isso:

Os dados estatísticos nos mostram que, a partir da década de 1860 há um rápido crescimento do número de mulheres no magistério. Isso parece estar relacionado a vários fatores: às políticas educacionais que passam a considerar cada vez mais legítima e, às vezes, desejável, a presença das mulheres na sala de aula; ao aumento do número de meninas matriculadas e frequentes na escola pública; às transformações da cultura escolar, fazendo com que esta se torne cada vez mais refratária à presença masculina na sala de aula; à diminuição da idade média do alunado, devido à produção de constrangimentos pedagógicos/morais/culturais à mistura de alunos de diversas idades na mesma sala de aula e, ao mesmo, com a criação de oportunidades de aulas noturnas para jovens e adolescentes trabalhadores (p. 2).

No entanto, parece indispensável argumentar que essa gradual inserção feminina não foi acompanhada pela repentina saída masculina da área. Discutir sobre o processo de feminização do magistério não pode ser associada a um discurso sobre a sua desmasculinização. Ou, conforme sinalizado ainda pelos autores, “o fato de os homens terem deixado de entrar no magistério não é a mesma coisa de dizer que eles saíram” (ibidem, p. 2).

Ainda assim, embora houvesse situações de violência, agressividade, controle, assédio, medo e insegurança, não podemos resumir os (des)caminhos trilhados por aquelas mulheres apenas por esses ângulos. Houve, certamente, episódios de conquistas sociais imprescindíveis para os debates sobre os gêneros em diversos setores, como a própria docência. Além do mais, cabe destacar que sem a pressão e reivindicação feminina por mudanças, os resultados demandariam muito mais tempo (ALMEIDA, 1998).

Em um trecho de seu livro, Arlette Farge (2017) propõe uma interessante discussão que insiste em projetar e entrelaçar barreiras desiguais à história delas. Segundo essa concepção, reforçar a reflexão sobre a diferenciação sexual, nas análises da autora, condiz na seguinte provocação:

[...] A diferença sexual pode se colocar de outra maneira a não ser em termos de desigualdade, mesmo quando se admite que se compõe e decompõe continuamente um jogo sutilmente organizado de liberdade e compensações? (p. 46).

Ao passo que também se torna importante a discussão sobre a questão da sexualização, ou melhor, dessexualização das mulheres professoras. Sobre isso, Carvalho e Vidal (2001, p. 215) realçam que “a mulher seria dessexualizada se competisse com o homem na vida política e no trabalho assalariado, pois opor-se-ia a sua constituição biológica natural, sexo da ternura”. Nesse sentido, essas constantes associações desestabilizam as formas e potencialidades nos diálogos de gêneros, podendo incidir em preconceitos e interdições.

Diante disso, conceitualizar as categorias de *sexo* e *gêneros* tornou-se uma tarefa importante para que auxiliasse na compreensão de algumas dessas definições, funções e tensões encaminhadas às mulheres. Desse modo, foi possível analisar determinadas interdições a partir de uma construção sócio-histórica de se pensar esses embates. Portanto, discutir a feminização do magistério a partir, e em função, de outras problematizações que não aquelas que ainda insistem na “passividade”, na “naturalização” e no “essencialismo”, concorre para a produção de outros sentidos para a própria profissão docente.

Desse quadro, pode-se inclusive ponderar que o exercício da profissão docente, no mais das vezes, se configurou como uma oportunidade especial conquistada por aquelas mulheres. Algo que, paralelamente, as investigações em torno do processo de feminização do magistério não podem sinalizar, apenas, para as questões da submissão e do controle.

Melhor dizendo, o fascinante na narração de uma chamada história das mulheres encontra-se, justamente, nos inesperados que fogem de uma simples forma de analisar suas trajetórias. Em contramão do que possa saltar aos olhos num primeiro momento, a intenção não foi resgatar vozes e vidas femininas. Por outro lado, elas (as mulheres) sempre estiveram frequentando, contribuindo e participando em diferentes momentos da nossa história. As intencionalidades prestigiadas foram de apresentar para cada leitor(a) alguns dessas circunstâncias que foram, por vezes, silenciadas e apagadas.

Com efeito, essas variadas interpretações poderão conduzir essa investigação na fabricação de diferentes passados. No intuito de oxigenar os debates no campo educacional,

propor novas perguntas e questionamentos parece inevitável se a intenção é a de produzir história(s).

Além do que, esses conflitos experienciados também atuaram como uma brecha para mudanças dessas mesmas realidades. Nesse sentido, destacar para esse outro lado desconstrói padrões, convicções e preconceitos relacionados a uma história única. Sendo assim, “ao invés de desmembrar a figura feminina em pedaços de descrições entrevistados aqui e ali, ela é arrancada do anonimato da multidão, perfilada em toda sua espessura” (FARGE, 2017, p. 41).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O arquivo impõe logo de início uma enorme contradição; ao mesmo tempo em que invade e imerge, ele conduz, por sua desmesura, à solidão. Uma solidão em que pululam tantos seres “vivos” que parece quase impossível dar conta deles, ou seja, fazer sua história (FARGE, 2017, p. 20).

O exercício de finalizar esta monografia guarda ainda um conjunto de desafios. Nesse sentido, por meio do acesso às inúmeras leituras e escritas ao longo deste processo investigativo, tive ocasião de me deparar com aprendizados e experiências que, sem dúvida, lavarei para outras incursões de estudo. Por esse ângulo, os (des)encontros somaram-se às oportunidades de me aventurar em diversos debates na área da Educação, ampliados nos encontros com o grupo de pesquisa (LPHE) durante parte significativa da minha graduação.

Como bem sinaliza Arlette Farge (2017), os momentos de euforias e entusiasmos em cada novadescoberta, agregaram-se a tantas outras mobilizações marcadas, também, por frustrações e desânimos. Contudo, a perseverança e disciplina foram determinantes para que não houvesse a desistência nesse caminho. Sobre isso, é importante salientar que essas oscilações são frequentes em um exercício investigativo que, a todo instante, coloca-se diante um conjunto de imprecisões para onde seguir.

Além do mais, é interessante sublinhar também que tais ações impactaram e transformaram o meu posicionamento enquanto estudante e futuro professor. Dito de outra maneira, apesar da Pedagogia ainda ser marcada por determinados preconceitos, generalizações e estereótipos, ampliar essas percepções através dos conflitos desencadeados de outros presentes foi imprescindível nessa trajetória. Situar essa área formativa imersa às disputas e intervenções foi outro aspecto necessário de ser realizado e problematizado.

Sendo assim, essas são algumas das questões que foram emergindo, conforme o estudo era concretizado. Além do que, escrever uma monografia apesar das incertezas, angústias e constrangimentos, incidiu intensamente na forma de intervir no mundo propondo possíveis questionamentos. A oportunidade de compreender que nossas atitudes e escolhas não são naturais e, sim, historicamente construídas, concorreu por deixar marcas nas maneiras mesmas como me posiciono profissionalmente na área²³.

²³ Atualmente, trabalho como Educador Auxiliar na escola Livre Brincar Educação Infantil, local onde comecei como estagiário em junho de 2021, sendo promovido para esse novo cargo no ano seguinte. A partir disso, desenvolvo propostas, estratégias e funções educacionais junto a crianças de faixa etária entre 1 e 2 anos, especificamente. Ser professor de crianças tão pequenas vai em contramão à lógica de que, sobretudo, caberia às mulheres exercerem essa função.

Em suma, neste momento final de uma escrita, torna-se importante destacar que às avessas deste exercício são encontrados, de acordo com Albuquerque Jr (2007), os *nós* e as *costuras*. De acordo com o autor, construir sentidos para períodos que nos antecederam também pode ser recheado de (des)encontros e surpresas. Ao narrar um conjunto de acontecimentos, acordos histórias, negociações e conflitos não podemos desconsiderar que estamos lidando com sujeitos (mulheres, homens, crianças) que, sobretudo, estavam experienciando e vivenciando cotidianamente suas vidas.

No que tange às problematizações acerca do processo de feminização do magistério, convém destacar que as investidas utilizadas por aquelas mulheres não só impactaram seus percursos, mas, também, o presente/futuro de outras professoras. A possibilidade de apresentar essas lutas imbuídas de tensões, conflitos e desafios é, sem dúvida, colocar sob suspeita determinadas contradições e emergências que caracterizaram esse processo de inserção na docência.

Nesse sentido, as interrogações constantes à obra da Guacira Lopes Louro, uma das especialistas brasileiras nos debates sobre gêneros, foram imprescindíveis para o andamento desta pesquisa. Ao longo da escrita, diversas vezes essa autora atravessou meus estudos e complementou algumas das suspeitas que envolviam a vida daquelas mulheres. Sobre isso, cabe ressaltar uma de suas produções intitulada *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas* (2008) que coloca em relevo as nuances que envolvem essa temática e algumas de suas complexidades. Sendo assim, sublinho uma passagem que considero importante para o debate:

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais (LOURO, 2008, p. 18).

Essas múltiplas práticas e aprendizagens foram percebidas, no meu caso, durante os estágios e relações fora da faculdade. É muito interessante analisar como em situações “simples” e cotidianas, como perguntas sobre qual curso fazia, pretensões na carreira e cargo que desejaria exercer guardavam/guardam essas convenções do que é esperado nos recortes de gêneros. Portanto, quando minhas explicações se aproximavam de uma atuação com a educação básica, especialmente na chamada Educação Infantil, por exemplo, as expressões de surpresas e frustrações eram imediatas.

Desse modo, a pesquisa desenvolvida sublinhou não apenas as transformações da sociedade carioca na tentativa de investigar os impactos dos gêneros na profissão docente, como

também quais as possíveis justificativas implementadas durante esse processo. Nesse sentido, buscar outras vozes e narrativas foram indispensáveis no cuidado de produzir uma história que respeitasse os respectivos desafios e conflitos emergentes.

A partir dessas e outras ocasiões que a proposta de investigar algumas dimensões referentes ao celibato pedagógico feminino despontou. Aliás, essa temática emergiu como um desses acasos da pesquisa, sublinhando uma brecha para se pensar outras narrativas e discussões sobre o processo de feminização docente. Desse modo, recorrendo a algumas vozes, lutas e reivindicações femininas contrárias às tentativas de controle, interrogar-se frente a essas mobilizações destacou as complexas perspectivas que caracterizaram essa conflituosa entrada e conquista no campo da educação.

Com isso, o celibato pedagógico emerge como mais uma possibilidade para que nós, sujeitos do nosso próprio tempo, compreendamos os (des)caminhos percorridos por aqueles(as) que nos antecederam. Ainda que os estudos em torno da feminização do magistério sejam um assunto amplamente discutido e investigado no campo da História da Educação, de modo específico, e na área da Educação, de modo geral, é importante acentuar que essa discussão não se esgota na produção de uma tese, dissertação ou monografia. Nesse sentido, na produção de pistas, o presente estudo pode auxiliar para que futuros(as) pesquisadores(as) trilhem seus próprios caminhos investigativos, produzindo assim outras tantas perguntas e respostas frente à profissionalização docente feminina.

Não obstante, a consideração de um sujeito aqui entendido como produto e produtor de cultura, constrói sua história sem uma previsibilidade de acontecimentos. Com isso, as diferentes luzes, realces e recortes que damos para esses passados são, inevitavelmente, escolhas características de cada pesquisador(a) com suas intencionalidades. Portanto, *A arte de inventar o passado* parafraseando Albuquerque Jr. (2007), encontra-se nesses direcionamentos e seleções que vamos delineando na narração desses acontecimentos.

Além disso, a oportunidade de acompanhar profissionais que mergulharam (e permanecem mergulhando) nesse intrincado, porém extremamente prazeroso campo da História da Educação ampliou o meu horizonte de interesses. Nesse sentido, a artesanaria no manejo das palavras e a fluência da escrita desses(as) pesquisadores(as) me instigaram.

Desse modo, tentei ao longo desta aventura investigativa retornar para a área da Educação um pouco daquilo que aprendi: ser um profissional que não apresente apenas respostas, mas que incentive a produção e lapidação de tantas outras interrogações. Além disso,

ao final de um intenso estudo, olhar para a profissão docente é valorizar ainda mais essa área enquanto uma necessidade e um desafio para a sociedade em geral.

Desse quadro geral, se foi com os dizeres de Paulo Freire (1987, p. 84) que principiei este texto, os retomo neste momento para finalizá-lo. Sem sombra de dúvida, hoje posso afirmar que sou uma pessoa transformada, realizada e completamente diferente daquela que, em 2017, começava a se aventurar no Curso de Pedagogia. Algo, portanto, que sinaliza para a própria experiência educativa que tive oportunidade de concretizar e que tenciono dar prosseguimento junto às alunas e aos alunos que serão os protagonistas das relações de ensino-aprendizagem que despontarão (e já despontam) no decurso de minha atuação profissional.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da História. Bauru: Edusc, 2007.
- AMORIM, Sara Raphaela. Vida, Educação e profissão: percursos de (trans)formação na trajetória de Nestor dos Santos Lima. **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**. CAEDU/UFPI. Teresina, Brasil, v. 1, n. 1, p. 54-79, 2019.
- BARROS, S. A. P. DE; GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 37, p. 292-296, 11. <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639680/7248>>. Acesso em: 30 de maio. 2020 [Links]
- BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BONATO, Nilda Marinho da Costa. A Segunda escola profissional para o sexo feminino (Rivadavia Corrêa) do Distrito Federal ou a trajetória de sua diretora- Benevenida Ribeiro (1913-1961). In: **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande- MS, n. 25, p. 85-102, jan./jun. 2008.
- CAMARA, Sônia. A constituição dos saberes escolares e as representações de infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 8, p. 159-180, jul./dez. 2004.
- CARVALHO, M. M. C. de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CERTAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- _____. A invenção do cotidiano. Tradução: Epharaim Ferreira Alves. Petrópolis- RJ, 3 ed. Vozes, 1998, p. 37- 53.
- CORREIA, T. das G. **O uso público da palavra**: sobre alguns dos posicionamentos firmados por Pedro Deodato de Moraes na arena educacional brasileira (1924-1927). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2017.
- COSTA, M. J. F. F. da; SHENA, D. R.; SCHMIDT, M. A. (orgs.). **I Conferência Nacional de Educação (1927)**. Brasília, DF: INEP, 1997.
- DEL PRIORE, Mary. **Sobreviventes e guerreiras**: uma breve história das mulheres no Brasil: 1500- 2000. São Paulo: Planeta, 2020.

FARIA FILHO, L. M. de; MACEDO, E. F. P. A Feminização do Magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba: 2004. <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/478.pdf>> Acesso em: 9 maio. 2020 [[Links](#)].

FARGE, Arlette. **O sabor dos arquivos**. Tradução: Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade Federal de São Paulo, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, p.143-179,1989.

GOMES, Angela de Castro (Org.). *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV, 2004, 380 p.

KARAWEJCZYK, Mônica. **Bertha Lutz e Maria Lacerda de Moura: uma parceria inusitada**. Niterói-RJ, v.14, n.2, p.105-124, 1. sem. 2014. <<https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/viewFile/31192/18281>> Acesso em: 27 fev. 2022 [[Links](#)]

LIMA, Nestor dos Santos. *Pedagogium*: Revista Pedagógica da Associação de Professores. Rio Grande do Norte, Ano I, n. 1, p. 43-50, jul.1921.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis- RJ. Vozes, 1997, p. 57- 87.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. Editora Contexto, p.443-481, 2004.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 2, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2 ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MIGNOT, A. C. V.; XAVIER, L. N. Apresentação. In: SILVA, A. P. de O. **Páginas da história**: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE. Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

“Não faltava mais nada”. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 4 fev. 1928. <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_05&Pesq=celibato%20pedagogico&pagfis=24822>. Acesso em 27 fev. 2022 [[Links](#)].

NUNES, Clarice. (Des)Encanto da modernidade pedagógica. In: FARIA FILHO, L. M de. (Org.); LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.); VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 371- 399.

PALMEIRA, L. “A idéia do celibato obrigatório das professoras: como a considera o professor Luiz Palmeira”. **A Pátria**, Rio de Janeiro, Ano 8, 4 fev.1928.

PAULILO, André Luiz. Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920. In: **Revista brasileira de história** (impresso), São Paulo, v. 23, n.46, p. 93-122, 2003.

_____. SILVA, José Cláudio Sooma. Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920: aproximações. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n.45, p.127-143, jan./abr. 2012.

PRECIOSA, Rosane. Escrever/Baluciar. In: **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, PUCSP. Dezembro, 2010.

REVEL, J. Microanálise e construção do social. In: REVEL, J. (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Tradução: Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 15-38.

RIBEIRO, B. “A idéia do celibato obrigatorio das professoras: o magistério é uma profissão de renúncia. Uma mulher não pode ser, ao mesmo tempo, boa mãe e boa professora. Sou pelo celibato pedagogico- diz a directora Benevenuta Ribeiro”. **A Pátria**, Rio de Janeiro, Ano 8, 14 fev. 1928.

RIZZINI, Irma; SCHUELER, A.F.M. Entre o mundo da casa e o espaço público: um plebiscito sobre a educação da mulher (Rio de Janeiro, 1906). In: **Revista de História e Historiografia da Educação**. Curitiba, Brasil, v. 2, n. 4, 2018, p. 122-146.

RODRIGUES, Rosane Nunes. **Representações de feminino e educação profissional doméstica (Rio de Janeiro- 1920 e 1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2002.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. In: **Caderno de Subjetividades**. São Paulo, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP.v.1, n. 2, 1993, p. 241- 251.

SEVCENKO, Nicolau (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 131- 150.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SILVA, José Cláudio Sooma. **A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro, 1927-1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2004.

_____. e LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque A História da Educação e os Desafios

de Investigar Outros Presentes: algumas aproximações. In: FERREIRA, Márcia Serra; XAVIER, Libania; CARVALHO, Fábio Garcez de. (Org.). **História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos**. 1º ed. Rio de Janeiro: Quartet / FAPERJ, 2013, v. 1, p. 61-86.

_____. BOCCHETTI, André. Um convite para repensar a ignorância: sobre o exercício da função-orientador. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 801-814, 2020.

_____. PAULILO, André Luiz . Urbanismo e educação na cidade do rio de janeiro dos anos 1920: aproximações. *Revista de Educação Pública (UFMT)*, v. 21, p. 127-143, 2012.

TATSCH, Flavia Galli; KARNAL, Leandro. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. Editora Contexto, 2009, p. 09-29.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: editora Brasiliense, 1999.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro, Zahar, 1987, p. 36-46.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Trad. De Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4ª ed., reimpressão, Brasília, 2014.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas- SP, 2001, p. 81–103. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644555>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Independência, democracia e formação no discurso da Associação Brasileira de Educação: 1927- 1945. **Revista História da Educação**. Curitiba/ PR, Brasil, v. 25, 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves; CARVALHO, Marília Pinto de. Mulheres e magistério primário: tensões, ambiguidades e deslocamentos. In: **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação** [S.l: s.n.], 2001.