

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

RAZÕES E SENSIBILIDADES: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO
IMAGINÁRIO DA DOCÊNCIA FEMININA
(1865 – 1917)

WILSON JOSÉ FÉLIX XAVIER

JOÃO PESSOA- PB
FEV. - 2015

WILSON JOSÉ FÉLIX XAVIER

**RAZÕES E SENSIBILIDADES: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO
IMAGINÁRIO DA DOCÊNCIA FEMININA
(1865 – 1917)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Strictu Sensu), do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa de História da Educação, na linha de História da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Engler Cury

JOÃO PESSOA

FEV. - 2015

WILSON JOSÉ FÉLIX XAVIER

RAZÕES E SENSIBILIDADES: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO
IMAGINÁRIO DA DOCÊNCIA FEMININA
(1865 – 1917)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Strictu Sensu), do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa de História da Educação

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia Engler Cury – PPGE/UFPB
Orientadora

Profa. Dra. Jane Soares de Almeida – PPGE/UNISO
Examinadora Externa

Profa. Dra. Anamaria Bueno de Freitas - PPGE/UFS
Examinadora Externa

Profa. Dra. Alômia Abrantes da Silva - PPGSS/UEPB
Examinadora Externa

Profa. Dra. Carla Mary de Oliveira - PPGH/UFPB
Examinadora Interna

João Pessoa, em ____ de _____ de 2015.

Dedico às mulheres da minha vida: Gercina, Lissandra, Ana Clara, Maria Heloíza e Giovanna, que tanto me ensinaram e ensinam. Cada uma simboliza para mim, uma parcela de todas as mulheres que lutaram (com suas vozes, abafadas ou não, pela opressão masculina), pelos direitos políticos, civis e sociais do sexo feminino. Estendo essa dedicatória a todas elas e a todas as minhas professoras.

AGRADECIMENTOS

Continuo a pensar que os agradecimentos são como uma estátua mutilada que, embora bela em propósito e feitio não é cópia integral da beleza que lhe servia de tipo (tal como a Vênus de Milo), mas um fragmento apenas dessa cópia. Por isso, inicio agradecendo a todos e todas que contribuíram de alguma forma para a pesquisa, mesmo sem estarem citados ou mesmo aos que nem desconfiam de sua importância nessa caminhada. A seguir nomeio aqueles e aquelas que considero fundamentais no processo:

À minha orientadora, a professora doutora Cláudia Engler Cury, um agradecimento especial pela seriedade, eficiência, inteligência, erudição e muita, muita paciência com esse aprendiz de historiador da educação. Sempre a primeira interlocutora de todos os meus escritos (dissertação e tese). Uma leitora tão exigente, certamente, elevou o padrão de trabalhos que sempre caminharam no limite das forças. Impossível traduzir em palavras minha gratidão. Tão acostumado a ter o respaldo de sua segura orientação, e da convivência instigante de orientadora-orientando, que é difícil imaginar que vai terminando aqui uma parceria intelectual, do ponto de vista formal e obrigatório, é claro. Difícil expressar o quanto sou grato ao seu respeito com relação às minhas idéias, à minha escrita e por compreender os momentos difíceis e inesperados pelos quais passei durante o Doutorado. Muito obrigado por tudo!

Às professoras Alômia Abrantes, Anamaria Bueno, Carla Mary Oliveira e Jane Soares de Almeida, que gentilmente aceitaram o nosso convite e que tanto contribuíram com este trabalho, participando da banca de qualificação e de defesa.

Ao Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista (GHENO) que tanto contribuiu com as discussões teóricas e sobre o Oitocentos. Agradeço ainda a leitura compartilhada de parte deste trabalho.

Aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação durante o tempo da pesquisa.

A todos os professores e professoras que contribuíram com a minha formação com as aulas ministradas no PPGE e no PPGH.

Ao pessoal do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (IHGP), que gentilmente contribuiu para o acesso a novos documentos.

RESUMO

A presente pesquisa discute a construção no imaginário social da feminização da docência na sociedade paraibana, refletindo acerca das imagens modelares nesse processo, i.e., como imagens de forte significância estabeleceram relações entre a ideia do educar/ensinar como algo feminino e a expansão da presença feminina na ocupação dos cargos da docência, a princípio, no magistério primário. Para tanto, foi necessária uma complexa incursão nas discussões e análises sobre as imagens (verbais e visuais) e sobre o imaginário social. Compõe-se de um estudo que utilizou dentre outras fontes jornais, revistas, literatura de cordel, tratados científicos, livros religiosos, a iconografia e a imaginária da época, tendo-se por referência metodológica a perspectiva de imaginário social de Baczko (1985), e as noções de “manejo simbólico” e “manipulação simbólica”, inspiradas no mesmo autor. A imagem modelar da Sant’Anna Mestra, consagrada no Brasil desde o período colonial configura-se como importante referência para a feminilização do ato de educar e, conseqüentemente, para a feminização da docência. Esta imagem, estendida em seus atributos simbólicos à sua filha Maria, na representação das Santas Mães, ajudou a conformar, junto com a expansão da educação escolarizada e da ação propositiva das elites políticas e intelectuais, novas imagens modelares para as mulheres. No início da República, começa a sair de cena a imagem da “mãe-mestra”, inspirada nos moldes ético-religiosos, para se forjar sobre suas “ruínas”, as imagens que apontam para o início da formação de um “novo” modelo republicano e laico da “esposa-mãe-educadora”, bem como de novas sensibilidades e de uma nova economia dos afetos para as professoras nas escolas.

Palavras-chave: História da Educação. Imaginário Social. Feminização da docência. Paraíba.

ABSTRACT

This research discusses the construction in the teaching of the feminization of social imagination in society of Paraíba, reflecting about the exemplary images in this process, i.e., how strong significance pictures established relationships between the idea of educating / teaching as something feminine and the expansion of female presence in the occupation of teaching positions at first in primary teaching. For such, a complex raid in discussions and analyzes of the images (verbal and visual) was necessary and the social imaginary. It consists of a study that used among other sources newspapers, magazines, pamphlet literature, scientific treatises, religious books, the iconography and the imaginary of the time, having as methodological reference the social imaginary perspective of Baczko (1985) and the notions of "symbolic handling" and "symbolic manipulation", inspired by the same author. This model of Saint Anne Master, consecrated in Brazil since colonial times appears as important reference for the feminization of the act of educating and hence to the feminization of teaching. This image, extended in their symbolic attributes to his daughter Mary, in representing the Holy Mothers, helped to shape, along with the expansion of school education and purposeful action of political and intellectual elites, new modular images for women. At the beginning of the Republic, begins to leave the scene the image of "mother-teacher", inspired by the ethical and religious lines, to forge on its "ruins", images that point to the beginning of the formation of a "new" model republican and secular of "wife-mother-educator" as well as, new sensibilities and a new economy of affection for the teachers in schools.

Keywords: History of Education. Social Imaginary. Feminization of teaching. Paraíba.

LISTA DE IMAGENS

Fig. 01	Sant'Anna Mestra do Centro Cultural São Francisco	p. 47
Fig. 02	Sant'Anna Mestra de Pombal-PB	p. 49
Fig. 03 e 04	Sant'Anna Mestra em pé ensinando à Maria	p. 50
Fig. 05	“Sant'Anna ensinando à Maria”, do pe. João Azevedo	p. 52
Painel 01	“Educação avoenga”	p. 55
Fig. 06	Nossa Senhora do Carmo	p. 88
Fig. 07	Antecapa do manual da Pia União das Filhas de Maria	p. 98
Fig. 08 e 09	Estátuas de Minerva e Santa Rita em Areia-PB	p. 104
Fig. 10 e 11	Contracapa do livro “Método Castilho para ensino rápido e aprazível” e frontispício do Teatro Minerva, em Areia-PB	p. 106
Fig. 12 e 13	Frontispício e detalhe do Palácio Arquidiocesano	p. 126
Fig. 14, 15 e 16	Frontispício e detalhe do Casarão 34	p. 127
Fig. 17 e 18	Capa da Carta Pastoral da Arquidiocese da Paraíba do Norte (1925) e imagem da virgem Santa Maria Maggiore (séculos XII-XIII)	p. 128
Painel 02	“Entre a educação doméstica e a República educadora”	p. 137
Fig. 19 e 20	Nossas Senhoras do Casarão da família Perazzo, em Areia-PB	p. 139
Fig. 21	Frontal do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Estado da Parahyba, em João Pessoa-PB	p. 173
Fig. 22 e 23	Altar e detalhe da capela do “Abrigo de Menores Abandonados Jesus de Nazaré”	p. 185

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Quantidade de imagens por invocação (até o no de ordem 10) – projeto do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional	p. 43
Quadro 02	Educandários da Parahyba do Norte com referência às Santas Mães	p. 58
Quadro 03	Correlação das festas dedicadas à Jesus Cristo e à Virgem Maria	p. 63
Quadro 04	Paróquias existentes nas comarcas do 1º ao 5º distritos, com invocação de Nossa Senhora (N.S.)	p. 64
Quadro 05	Educandários para instrução e educação de meninas na Parahyba do Norte, mantidos por iniciativa particular (1858-1916)	p. 68
Quadro 06	Relação entre designação dos educandários particulares femininos e as “classes das santas”	p. 78
Quadro 07	Associações pias e os movimentos religiosos com ampla participação de mulheres na Parahyba do Norte (1860-1917)	p. 83
Quadro 08	Divisão e classificação das paixões segundo o Pe. Jerónimo Soares Barbosa	p. 157
Quadro 09	As paixões deprimentes, segundo o Pe. Jerônimo Soares Barbosa	p. 159
Quadro 10	As paixões expansivas, segundo o Pe. Jerónimo Soares Barbosa	p. 160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Educandários particulares destinados às meninas das elites (1858-1917)	p. 74
Gráfico 02	Educandários particulares destinados às meninas pobres	p. 74
Gráfico 03	Número de alunos matriculados na Parahyba do Norte, 1852 a 1910 (por sexo)	p. 143
Gráfico 04	Número de escolas isoladas na Parahyba do Norte, por sexo, e em valores absolutos por unidade (1852-1914)	p. 145
Gráfico 05	Percentual de escolas isoladas na Parahyba do Norte (1851-1911)	p. 146
Gráfico 06	Número de concluintes da Escola Normal na Parahyba do Norte (1888-1909)	p. 148
Gráfico 07	Relação entre qualidades de professores (as) e a classificação das paixões, segundo o pe. Jerônimo Soares Barbosa	p. 165

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Capítulo 1	21
Aproximações teóricas, imaginário social e as imagens modelares	
1.1. Os limites do “manejo” e da “manipulação” simbólica na constituição do imaginário social	21
1.2. Cobrindo os pontilhados, formando simulacros: estratégias de aproximação indireta em contextos comunicacionais	29
Capítulo 2	41
Das imagens ético-religiosas para mulheres	
2.1. Sant’anna mestra: a imagem modelar inspiradora das “mães-mestras”	41
2.2. A hierarquia do “modelo mariano” e das <i>santas mães</i> : imagens modelares católicas de conduta nos educandários particulares católicos e não confessionais na Parahyba do Norte	61
2.3. As “mães-mestras” em novas redes de sociabilidade: dissoluções progressivas nas sociedades pias e nos movimentos religiosos	80
Capítulo 3	103
As imagens da “mulher refúgio” no projeto de modernidade das elites paraibanas	
3.1. “Caminho de luz”: conciliação e ecletismo na construção da imagem da mãe-educadora	110
3.2. Dos joelhos das mães para os bancos das escolas: a mãe-professora entre a educação doméstica e a república educadora	129
Capítulo 4	149
O manejo simbólico das imagens modelares laicas e religiosas: a construção das sensibilidades e dos afetos das mães-professoras	
4.1. A fisiologia das paixões femininas: as contribuições das teorias dos afetos para a feminilização da docência	149
4.2. O método intuitivo como lições de coisas ou método das mães?	169
Considerações finais	185
Referências	191

INTRODUÇÃO

Mas afinal, a imaginação é em boa medida filha da carne. (WOOLF, 2012, p. 72)

“- Que pena que o senhor vai nos deixar professor, porque você foi o homem que deu certo”. A frase dita pela diretora da Escola Municipal Analice Caldas, situada no bairro de Jaguaribe, João Pessoa-PB; pegara o pesquisador de surpresa. A despedida em razão da licença concedida pela Prefeitura para a conclusão da Tese na Pós-Graduação houvera sido o mote de tão intrigante e reveladora expressão – “o homem que deu certo”. Evidentemente, a diretora referia-se ao fato de um homem lecionar como professor de Educação Básica I, o que significa dizer em outros termos, ensinar na alfabetização e nas séries iniciais. O que deveria ser um elogio revelou-se aos poucos, ao sabor de reflexões mais íntimas, um *insight* importante para a própria pesquisa. Por que um homem não poderia dar certo na função de professor das séries iniciais?

O “elogio” inesperado foi como um tranco puxando o raciocínio lógico, pois esse havia “colidido” com algo que não era visível, mas bem real. Esse algo era na verdade uma imagem. Na medida em que os contornos dessa imagem foram ficando mais nítidos foi dado a ela o nome de “mãe-mestra”, e, quase que insuspeitadamente, a sua presença passou a fazer-se constante nas reflexões e no coração da escrita do texto; o que faz pensar nas considerações de Certeau (1982) de que a construção do sentido não deixa de ser tributária das tensões do presente e dos fantasmas do passado.

Esse primeiro encontro mais consciente com a referida imagem (ou “fantasma”, se preferir o leitor ou a leitora), no âmbito de uma experiência profissional, reforçava a ideia de que o professor/pesquisador “nadava contra a corrente”, desde o curso de Graduação em Pedagogia (concluído em 2006) até a inserção em uma determinada cultura escolar como professor das séries iniciais. Nesse caso, as ondas da rebentação o atingiam nas mais variadas formas – estranhamentos, olhares curiosos (muitas vezes de soslaio), comentários maldosos, derrisões, dúvidas quanto a sua competência e perguntas que mais se assemelhavam às velhas sabatinas da arguição oral: “Por que você escolheu ser pedagogo?”, “Você já ensinou crianças antes?”, “Você sabe mesmo ensinar crianças?”, “Você sabe cantar músicas infantis?”, “Na universidade ensinaram você a cuidar de crianças?”. Como se vê, sem pejo, tal como o “Anjo

do lar”¹ que atormentou (e que ainda atormenta) a vida de muitas mulheres, a imagem da “mãe-mestra” parece ter perseguido o autor por todo o curso de Pedagogia e por sua experiência profissional enquanto professor.

Se a questão da feminização da docência estivera no íntimo ao modo de uma *question dormant*, a nova oportunidade de emprego, surgida no início de 2011, como professor de educação básica, proporcionava um verdadeiro choque com as relações sociais de gênero, cuja essência encontrava-se na própria questão, antes adormecida: o Magistério acusava a predominância maciça da presença feminina, indicando uma profissão bastante feminizada. Embora os homens nunca tenham abandonado totalmente os cursos de Pedagogia nem o ensino das séries iniciais, parecia quase “natural”, nessa coexistência desigual dos sexos, o sentimento de “deslocamento” de um homem, no universo do Magistério, área que foi ao longo do tempo se transformando em ocupação feminina.

Essa atmosfera parecia advir, sobretudo, de modos de sentir e imaginar a mulher, em seu processo de inserção profissional como professora, que persistiam pelo menos desde o final do século XIX, compondo um imaginário partilhado socialmente, tanto por mulheres como por homens. A ideia subjacente a esse modelo imaginário denominado de “mãe-mestra” era a de que ao homem faltaria uma “influência maternal” e uma “suavidade de disciplina”, naturais à mulher, e que estes seriam atributos fundamentais para a profissão, sobretudo no Magistério primário. De fato, essa concepção, fixada na memória coletiva, ajuda a sustentar na sociedade o estereótipo de que lidar com crianças é serviço de mulher.

Havia a sensação mesma de perseguir um fio de Ariadne às avessas, pois, se a noção de “ofício de mulher”², surgida em fins do século XIX, definiu-se em torno de supostas “qualidades naturais” das mulheres, mas que não eram reconhecidas como qualificação; na presente situação, invertia-se o quadro, na medida em que, perante a comunidade escolar, a falta dessas mesmas qualidades indicavam uma certa desqualificação por parte dos homens.

Essa maneira de pensar foi sendo construída progressivamente nos alinhamentos mutáveis que foram ocorrendo dentro da ordem social e que resultavam, também, da expansão econômica ocorrida desde meados do século XIX. Mesmo antes, as representações do feminino presentes no mundo do trabalho, na organização familiar, nas leis e nas políticas de Estado foram apresentando outras imagens que iam se sobrepondo e reproduzindo conexões

¹ Poema de Coventry Patmore (1823-1896) que celebrava o amor conjugal e idealizava o papel doméstico das mulheres.

² Conferir Kergoat, Picot e Lada (2009, p. 159).

com a imagem da “mãe-mestra”, tais como a da “santa mãezinha”, da “natureza feminina”, da “mulher casta”, da “moça de família”, da “boa esposa”, da “boa mãe” e, conseqüentemente, a do “espírito materno”; que, no “farfalhar de suas saias” acompanhavam e muitas vezes reforçavam o imaginário da “mãe-mestra”.

É certo que nem sempre as mulheres se espelharam nas imagens construídas sobre elas. E é evidente também que os modelos não descrevem a realidade, esta é muito mais rica e cheia de possibilidades. Entretanto, é importante conhecer as imagens/representações que prevalecem em cada época, pois

(...) elas têm a capacidade de influenciar os modos de ser, agir e sentir das pessoas, os espaços que elas ocupam na sociedade e as escolhas de vida que fazem. Os discursos sobre o que é “próprio da mulher” ou qual é o “seu papel” afetam também as políticas públicas, o valor dos salários, a oferta de empregos, as prescrições religiosas, os procedimentos jurídicos, a educação oferecida e até o trabalho de cientistas da época. (PINSKY, 2012, p.470)

Muitas dessas imagens ecoaram, ao longo do tempo, pelo caráter intencional da educação (que se realiza por vários projetos) e pelos caminhos da socialização. Trabalhos recentes em Sociologia da Educação têm mostrado que as meninas passam mais tempo que os meninos na escola e que têm obtido melhores resultados, no ensino primário e no ensino geral. Ainda assim, profissionalmente, elas continuam concentradas num pequeno número de áreas que em geral resultam em profissões que representam as formas socializadas de funções tradicionalmente atribuídas à mulher dentro da família, como é o caso dos serviços, do comércio, da educação e da saúde, enquanto se mantêm as desigualdades de acesso às carreiras científicas e técnicas. Seria essa uma questão ligada historicamente à ideia das “aptidões naturais” da mulher, ou como querem alguns autores a uma “escolha racional”, um cálculo que antecipa os problemas postos pela difícil conciliação entre a vida familiar e a vida profissional? É possível que as duas vertentes sirvam como respostas, e cada qual, por trilhas diferentes apontem para um mesmo imaginário coletivo que foi se reproduzindo, com ampla repercussão nas relações sociais de gênero.

Essas questões, que tocam “na carne” de muitas mulheres, tocaram também, de forma distinta, no pesquisador, afinal, não é a questão de gênero relacional? Assim sendo, a veleidade inicial de compreender qual a influência do imaginário social no processo de

feminização da docência, se fortalecia e se apresentava como um novo projeto de pesquisa. Em outros termos, se queria discutir até que ponto houve uma influência da concepção de uma natureza feminina da prática docente (com fortes matizes religiosos) na expansão da mão de obra feminina como professora.

Se pela noção de gênero compreende-se aquela que “Por oposição ao sexo biológico [...] designa as relações dos sexos construídas pela cultura e pela História” (PERROT, 2009, p. 111), o pesquisador, atento às relações entre ciência e gênero, assumia os riscos de produzir um “conhecimento situado”, nas palavras de Haraway (1988), reivindicando a possibilidade de construir um saber em que não se ocultasse o momento e o local de sua produção, bem como o estatuto social do indivíduo que o produziu – qual seja, o de um professor público, vivente numa sociedade governada pela diferença de sexos, que buscava fazer uma História do Imaginário da feminização da docência, visitada constantemente pela questão de gênero e pelas questões da História das Mulheres.

Antes, porém, era preciso transformar a “euforia da ignorância” em uma pesquisa rigorosa e aprofundada. Sabe-se que, mesmo quando o caminho está nominalmente aberto, ainda são muitos os fantasmas e obstáculos a serem vencidos. Era preciso, pois, mobiliar, decorar e dividir o cômodo que se escolhera. Porém, em que termos mobiliar e adornar esse cômodo ainda vazio? À luz dessa percepção, despendeu-se considerável dose de energia intelectual, para estabelecer a troca e circulação de diferentes áreas do conhecimento, imprecindível para a construção do objeto.

As discussões com o grupo de pesquisa GHENO³, grupo ao qual a aproximação ocorreu no ano de 2009, foi fundamental, no sentido de atenuar dilemas e por descortinar a possibilidade de incursões por diferentes autores. As discussões acerca da instrução/educação, da formação de professores, dos métodos de ensino e do processo de escolarização no século XIX, bem como sobre as técnicas de análise documental, abriam possibilidades ao estudo que já prenunciava seus primeiros contornos, mesmo que ainda subjetivamente. Das várias lições aprendidas com o grupo duas, no entanto, estavam “mais a mão” para o momento: a da importância de se ater a certos limites de pesquisa, embora mais modestos, porém, capazes de produzir algo de definitivo; e a questão da utilidade do estudo aos demais, ou seja, a da continuidade pública do trabalho.

³ Grupo de Pesquisa em História da Educação no Nordeste Oitocentista, vinculado ao PPGH/UFPB e PPGE/UFPB. Site: <http://www.carlamaryoliveira.pro.br/gheno/>

As ansiedades, as reticências e os encontros frutíferos do caminho levaram a buscar as “testemunhas do imaginário” (PATLAGEAN, 1998, p. 293), que relativizavam a visão inicial, um tanto simplista (e reducionista) do pesquisador acerca de um imaginário “desencarnado”, para examiná-lo em sua interação com o imaginário vivo e dinâmico que se gesta no próprio plano das sociabilidades, da vida cotidiana, do vivido que pode ser captado pelo historiador a partir de múltiplas fontes históricas. Ocorreu assim, uma ampliação das fontes, fazendo-se um desvio necessário e fértil para a iconografia e para os “materiais folclóricos”⁴, que podiam, cada qual ao seu modo, mostrar o que Burke (2009, p. 147) denominou de “o reverso da medalha”, ou seja, as contra-imagens, as inevitáveis resistências, os imaginários reversos.

Apropriadamente, a análise do *corpus* documental da pesquisa, composto por textos religiosos, jornais, iconografia religiosa, documentação oficial, manuais pedagógicos, cordéis e o chamado “cancioneiro popular” expôs, nos limites das fontes, a relevância de certas imagens para o processo de feminização da docência, imagens que continham algo de intencional ou racional em sua composição, no sentido de algo ideologicamente⁵ pensado, mas que colocavam em jogo certos “padrões de sensibilidade” daquela sociedade, que eram fundamentais para a aceitação, rejeição ou reutilização dessas imagens.

A referida documentação permitia perceber que as elites dominantes, motivadas por seus interesses e necessidades próprias, podiam lançar mão de certos procedimentos, mais ou menos conscientes, para manipular (mesmo que, como tentativa) deliberadamente certas imagens e símbolos e constituir pretensos modelos de comportamento. No entanto, essas concepções tinham que disputar espaço, e muitas vezes (para obter algum sucesso), assumir “compromissos” com a tradição e com os modelos culturais “populares”, instituídos por mecanismos mais indiretos, como os formulismos⁶ tradicionais que mantêm imagens unidas no decurso intergeracional.

⁴ Expressão utilizada por Thompson (2001, p. 228), para se referir à coleta mais ou menos recente e mais ou menos elaborada das tradições de um povo, de uma região, de um meio social.

⁵ O termo ideologia será compreendido no sentido apreendido por Larrain (1993, p. 183-187), como as ideias políticas relacionadas com os interesses de uma classe ou grupo social.

⁶ Zumthor (1993, p. 192) descreve o “formulismo” como tudo que, nos discursos e modos de enunciação próprios da sociedade dominada pela oralidade, tem a tendência de incessantemente redizer-se em termos bem pouco diversificados, de reproduzir-se com ínfimas e infinitas variações – uma crescente reiteração verbal e gestual, característica da oralidade cotidiana.

Mesmo com essa breve remissão às elites⁷, não se deve pensar (como já foi dito alhures) que a reconstrução dessa trama seja, necessariamente, a de uma história do imaginário dessas elites, embora, se possa dizer que foi no seio dos grupos dominantes que se identificou com mais clareza a formação e a tentativa de imposição de certas imagens modelares, corroborando a percepção de Le Goff (2011, p.186) de que os modelos culturais, geralmente, são elaborados pelas camadas dirigentes, sendo muito difícil chegar aos modelos propriamente “populares”.

Essa perspectiva abriu a possibilidade de se tentar responder a algumas perguntas sociais que se inscreviam como que engastadas por delicados movimentos de buril e cinzel: que tipos de pessoas ou comunidades participaram mais ativamente desse processo de formação imaginária? Os modelos culturais ou as imagens-modelos podem se originar em todos os grupos sociais ou somente nos grupos dominantes?

Todas essas questões – era isso decerto que estava no cerne da busca –, permitiram chegar a um *constructo* norteador, que se resume no seguinte argumento de tese: a imagem-modelo da “mãe-mestra”, particularmente comum no Brasil Colônia, foi secularizada e reutilizada pela elites políticas do século XIX, para a construção do modelo da “esposa-mãe-educadora”, sendo particularmente importante para o processo de feminização da docência, na medida em que criou um ambiente cultural favorável ao fenômeno, diante das transformações sócio-econômicas que tiveram lugar no decorrer do século XIX.

No entanto, para seguir esse caminho até o fim, é preciso compreender que esse pretenso ideal de mãe e de mestra não ganhou os corações e mentes de uma hora para a outra, mas lentamente foi obtendo adeptos, entre homens e mulheres. Muitas vezes, insuspeitadamente, mães, professoras, alunas, sinhazinhas com “cheiro de resedá”, mas também, escravas, libertas, ingênuas ou não, foram entrando em contato com esses modelos que podiam ser reutilizados ou rejeitados de acordo com suas possibilidades.

Foi o modo como essas mulheres vivenciaram e imaginaram essa visão androcêntrica dentro das experiências e expectativas próprias de seus grupos sociais que ajuda

⁷ Convém esclarecer que, ao se falar de elites, bem como, de elites locais, tem-se em vista os grupos dirigentes (que estavam em fluxo) daquela sociedade, tanto os de ordem política e econômica, quanto os de ordem religiosa. Ao abordar as elites locais ressaltar-se-á a importância dos grupos familiares que tiveram uma grande influência no comportamento de uma parcela da sociedade paraibana. Como afirma Noronha (2008), é a elite familiar que controla a vida política, econômica e social das pequenas e médias cidades, controlando os principais cargos administrativos do Estado, movimentam o comércio da cidade e, principalmente, se mantêm articulados de forma coesa para que possam assegurar a manutenção de seus privilégios. Serão esses grupos familiares que serão denominados doravante de grupos dominantes ou grupos dirigentes.

a compreender os aspectos culturais da paulatina substituição dos homens pelas mulheres na “nobre” missão de educar, lembrando que essa não foi uma mudança puramente biológica, pois ela se inscreve no campo do simbólico.

Para algumas mulheres o projeto de se tornar professora poderia parecer algo “natural”, uma “vocação”; para outras, podia ser uma questão de sobrevivência. Umas frequentavam as escolas normais para obter *status* social de jovem educada perante a boa sociedade, outras viam nessa oportunidade a chance de ascender para uma classe intermediária, que (ironicamente) era “vítima da ambivalência de *status*”⁸, podendo ser valorizada em alguns aspectos e desvalorizada em outros – professoras (e professores) sabiam muito bem que *dignité*, riqueza e poder nem sempre andavam de braços dados num único código social. Possivelmente muitas mulheres utilizaram estrategicamente esse imaginário da “feminilização” do ato de ensinar em favor próprio, inclusive, para tentar anular ou amenizar a opressão da pobreza, da sociedade patriarcal e de uma moral dúbia, que em tudo lhe cerceando, tudo ao homem permitia.

Por essa postura levemente transgressora, intercambiando os termos “cultural” e “social”, o autor se desviou das notas mais familiares ao historiador da educação, invadindo os limites da História da Arte, da Antropologia e mesmo da Comunicação, desvio para o qual talvez não estivesse preparado em virtude de sua formação. Os riscos e as deficiências nesse tipo de empreitada são sempre grandes como bem o verá o leitor ou a leitora, mas esse é o pedágio a se pagar por trilhar o caminho que busca romper com o espaço lacunar identificado por Martins (2006, p. 109) acerca da discussão de categorias como representação, mentalidade, ideologia e imaginário no campo da História e da História da Educação.

Porém, há algo mais a dizer: era possível que detrás de todas essas questões, houvesse corredores inesperados e portas dissimuladas que ligassem o presente de forma não suspeitada a um passado que está longe de ser simples, ajudando a compreender histórias distintas, mas que ainda compõem um mesmo processo histórico, como, por exemplo, a feminização do curso de Pedagogia e a própria história dos “homens que dão certo” no Ensino Fundamental Básico.

Ao fim e ao cabo, havia possibilidade de, concomitantemente, tangenciar a face mais teórica da questão do imaginário, refletindo sobre a ligação de certas imagens e símbolos

⁸ Segundo Vicentini e Luigi (2009, p. 158), para o sociólogo norte-americano Wright Mills algumas profissões são vítimas da “ambivalência de status”, desfrutando apenas de determinados “níveis de prestígio”. Tal seria o caso dos professores, referidos pelo sociólogo como “proletários das profissões liberais”.

com a questão mais ampla dos modelos culturais; e a de amearhar recursos para uma história do imaginário problematizada, trabalhando o imaginário não como um fim em si mesmo, mas como elemento para a compreensão da importância do imaginário social no processo de feminização da docência na Parahyba do Norte, objetivo central desta pesquisa.

Postas estas cartas na mesa, estava quase pronto o enredo dessa história, escolhidos os atores, os episódios e os corifeus, faltava integrar os elementos adotados em um cenário, através de uma série de sequências meticulosamente ordenadas.

Supondo que estas palavras introdutórias já tenham se tornado familiar ao leitor ou à leitora, resta dizer que o capítulo 1 discute a questão teórica do “manejo” e da “manipulação” simbólica na constituição do imaginário social, processos que encarnariam as lutas e os conflitos em relação aos bens simbólicos raros que compõem as imagens modelares. Discute-se igualmente as questões metodológicas e técnicas para a análise das imagens verbais e visuais importantes na construção do imaginário que se abordou.

O capítulo 2 trata da construção da imagem da “mãe-mestra” na convergência dos atributos da *Santas Mães* Sant’Anna e Santa Maria, bem como a circulação dessas imagens nos educandários particulares da Parahyba do Norte e nas associações e movimentos religiosos com ampla participação de mulheres. Os educandários para as meninas foram os lugares possíveis e privilegiados para se detectar esse imaginário sendo, igualmente, lugares estratégicos na socialização das filhas das elites paraibanas. As associações pias e os movimentos religiosos são considerados do ponto de vista de que foram locais relevantes para a veiculação do imaginário da “mãe mestra” e para a experiência de elaboração da possibilidade de muitas mulheres virem a se tornar professoras.

O capítulo 3 abrange a formação da imagem da “esposa-mãe-educadora”, criada pelas elites políticas e intelectuais a partir da secular imagem da “mãe-mestra”. O capítulo em questão aborda mais especificamente a formação, a partir da “manipulação” simbólica das elites políticas e intelectuais, das imagens da “mãe-educadora” e da “mãe-professora”, que vão marcar, enquanto imagens com características próprias, o trânsito da mulher da educação doméstica para o espaço escolar, bem como, aproximar o trabalho docente da esfera do lar e dos atributos de uma feminilidade.

O capítulo 4 e último, analisa a formação de novas sensibilidades e afetos da “mãe-professora” no “manejo” simbólico mais difuso em alguns setores sociais, das imagens modelares até então apresentadas. Juntamente com o imaginário de afeição pela

criança, operava-se uma mudança nas expectativas sociais com relação aos afetos das mulheres e, conseqüentemente, dos afetos atribuídos às mães e professoras. O capítulo em questão analisa a contribuição das teorias dos afetos e das reflexões sobre o método intuitivo para a consolidação das imagens modelares que circulavam pela sociedade.

CAPÍTULO 1 - APROXIMAÇÕES TEÓRICAS, IMAGINÁRIO SOCIAL E AS IMAGENS MODELARES

1.1. Os limites do “manejo” e da “manipulação” simbólica na constituição do imaginário social

Transitar pelos significados da palavra “imaginário” conduz, etimologicamente, aos termos “imaginar” e “imaginação”, que datam do século XIV, e provêm do latim *imago*, termo utilizado para designar a máscara mortuária usada nos funerais na Antiguidade romana. Presente na origem da escrita, das religiões, da arte e do culto aos mortos, a imagem também foi núcleo da reflexão filosófica desde a Antiguidade. Em especial, Platão e Aristóteles vão defendê-la ou combatê-la pelos mesmos motivos: desvia da verdade ou, pelo contrário, leva ao conhecimento. Para o primeiro, seduz as partes mais fracas de nossa alma, para o segundo, é eficaz pelo próprio prazer que se sente com isso.

Segundo Cunha (2000, p. 425), a palavra “imaginário” tem sua origem no século XVI e vem do latim *imaginārium*. Posterior a termos como “imagem” e “imaginação”, parece expressar de alguma forma, nas suas diferentes “faixas temporais” (*time layers*), os significados vizinhos até aqui colocados, mesmo que, por vezes, pareçam contraditórios. De qualquer forma, em sua filiação com o termo “imaginação”, o termo “imaginário” tem sido compreendido tanto como representação mental de uma sensação na ausência da causa que o produziu, como representação objetiva de algo por meio de desenhos, pinturas ou esculturas.

Se atualmente, os termos “imaginário” e “imaginário social” estão “na moda”, circulando com mais destaque na imprensa, no campo das artes e no mundo acadêmico, muito se deve aos pesquisadores das áreas das artes, da religião e do folclore que, por volta da década de 1960, acolheram com satisfação essa nova noção, que surgia como poderosa via de legitimação acadêmica de seus trabalhos. Esse movimento intelectual assegurou que esses termos fossem cada vez mais utilizados fora do domínio a que tradicionalmente os seus usos se limitavam, como o das Belas Artes.

No entanto, no senso comum, a palavra “imaginário” é primeiro um adjetivo que, conforme os dicionários, conota algo que só existe na imaginação; algo ilusório; fantástico. Pertence ao reino do mito, da fábula e da ficção. Em outras palavras, situa-se no campo da

não-realidade. Como bem observa Augras (2009, p. 209), na cultura ocidental que, até hoje, assume forte compromisso com o racionalismo, o imaginário será, por conseguinte, o lado oposto da razão, pura expressão de imaginação, que os franceses chamarão de *La folle du logis*, i.e., “a louca da casa” (AUGRAS, 2009, p. 209). E, de fato, boa parte dos primeiros autores a falarem do imaginário o situam claramente na vertente da ilusão e do irracional.

Com Sartre e Lacan, *mutatis mutandis*, o imaginário será uma “dimensão alienante” ou “adequação fantasiosa” da realidade (AUGRAS, 2009, p. 214), que transporta sempre ao campo da irrealidade, precisando ser evitado ou superado. O epíteto de ilusório só começará a perder alguma força diante da noção de imaginário, com as importantes contribuições advindas do campo da Antropologia, com Gilbert Duran, e da Filosofia, sobretudo com a retomada de interesse pelas obras de Gaston Bachelard e com a chamada “segunda fase” da obra do filósofo grego Cornelius Castoriadis.

Não obstante essas contribuições, Barros (2004, p. 83) adverte que o Imaginário é uma noção⁹ que ainda está sendo experimentada no campo das Ciências Humanas e que só recentemente migrou para o campo histórico, importada justamente de campos como a Psicologia, Fenomenologia e Antropologia. Encontrando seu lugar na jovem História das Mentalidades, na década de 1960, e se clarificando com os trabalhos desta, vai assim, emergir no conjunto de transformações epistemológicas que acompanharam a emergência da História Cultural, sendo caracterizada (e também por isso criticada) pela vastidão de seu território e por certa inconsistência teórica. Sem dúvida, longe de ser um conceito elaborado, longamente amadurecido, o imaginário social tem sido mais expressão nocional de práticas ou de descobertas que vêm carregadas de sucessivas conotações.

Seja como for, os tateamentos iniciais da pesquisa, com as evidências escritas e as iconográficas, apontam para uma condição comum já anotada por diversos autores dedicados ao estudo da imagem, independente das diferenças teóricas ou de método que os distingam – a de que as imagens se prestam a um processo hermenêutico de interpretação, para além do figurativo ou do nominativo, uma vez que comportam a dimensão simbólica.

⁹ Acolhendo as recomendações de Barros (2004, p. 83), preferiu-se utilizar a expressão “noção” ao invés de “conceito”, posto que, as “noções” são quase “conceitos”, mas ainda funcionam como tateamentos na elaboração do conhecimento científico, funcionando à maneira de imagens de aproximação de um determinado objeto de conhecimento. Muitas vezes as noções são resultados de uma descoberta progressiva, de experiências, de investimentos criativos de um ou mais autores que podem ou não ser incorporados mais regularmente pela comunidade científica.

A imagem apareceu, então, como algo material ou imaterial, visual ou não, natural ou fabricada¹⁰, que era “antes de mais nada algo que se assemelha a outra coisa” (JOLY, 1996, p. 38). A partir dessas observações preliminares, partiu-se do pressuposto de que o material constitutivo, por excelência, do imaginário social, são as relações analógicas/simbólicas que as diferentes imagens carregam consigo.

Essa concepção apresenta pontos de contato com a ideia de “mentalidade simbólica” de Andrade Júnior (1995, p. 156-157), na qual o símbolo é o encontro de duas realidades numa só, ou melhor, expressão da única realidade sob outra forma. Daí o significado (essência) ser nele sempre mais rico que o significante (imagem). O símbolo é, pois, polissêmico: logo, seu significado é dado pelo contexto, pela relação com os demais símbolos, o que não anula, é claro, o significado potencialmente diverso de cada símbolo.

Assim sendo, conquanto a geografia simbólica do imaginário possa se expressar sempre analogicamente, por meios diversos, as analogias relevantes, ou seja, as mais duradouras foram aquelas construídas em função de uma memorização em longo prazo (como se diz hoje), constituindo um terreno comum que tem suas raízes num imaginário preexistente, numa tradição. Seriam essas imagens que conseguiriam de fato golpear com intensidade, imprimindo-se na mente e na imaginação por causa de sua força, de seu caráter místico, inusitado ou hiperbólico. No âmbito da pesquisa, essas imagens advieram, sobretudo, do terreno da propaganda religiosa, criadas para ser impressas de modo estável na memória dos fiéis, seja por meio da iconografia bíblica ou na forma de metáforas utilizadas nas pregações¹¹. Essa percepção remete, de alguma forma, ao conceito de Gregório Magno¹², identificado por Rossi (2010, p. 81), da força das imagens como “escritas vivas”, através das quais os que não sabem ler poderiam percorrer uma *historia picta*, absorvendo ideias e recebendo mensagens morais. Basta lembrar com Saxl (1989, p.10) que “*El lenguaje religioso está aún más repleto de imagineria que el lenguaje de los poetas*”. Não obstante, as analogias relevantes apareceram igualmente nos discursos ideológicos, na literatura e nas narrativas populares.

¹⁰ De acordo com Gruzinski (1992, p. 199), essa classificação das imagens em “naturais” e “fabricadas”, repousa ainda sobre a reflexão da Igreja Católica acerca das imagens que existem em estado natural (na natureza) e as inventadas pelo homem (fabricadas), ou seja, não existentes na natureza.

¹¹ Segundo Massimi (2008, p.305), Agostinho legitima e recomenda o uso de metáforas em pregações, no texto que pode ser considerado o primeiro no gênero da oratória sagrada: *A Doutrina Cristã*.

¹² Gregório Magno (540-604), monge beneditino e Doutor da Igreja. No ano de 590 é eleito como o 64º Papa da Igreja Católica Apostólica Romana.

Não é supérfluo acrescentar que essa comunicação simbólica, baseada em emoções e figuras fortes, podia se apresentar tão ou mais eficaz do que aquela ao nível intelectual da forma ou do conceito pela própria dinâmica do (re) apropriar-se, ao invés de um esforço especulativo, o qual desviaria da operosa praticidade da vida. No entanto, por si só,

A imagem não age nem sobre a ação nem sobre a decisão, mas atua sobre as intenções: não fornece esquemas ou modelos, mas solicitações. Evidentemente estas serão tanto mais eficazes quanto melhor corresponderem às atitudes, aos interesses e aos costumes dos vários estratos sociais. (ARGAN, 2004, p. 58)

Essa passagem é, sob vários pontos de vista, iluminadora. Se a afirmação de Argan é correta para o caso das imagens *per se*, o mesmo talvez não possa ser dito no que se refere ao imaginário. Embora o imaginário social, de um modo geral, compartilhe a característica imagética de atuar sobre intenções e atitudes de forma mais sugestiva que impositiva, as imagens que o compõe, uma vez confrontadas e consolidadas coletivamente, podiam ganhar uma função modelar que está para além daquelas funções comumente atribuídas às imagens¹³ - o que leva a pensar que a função modelar não é uma função do âmbito da imagem, mas sim do imaginário. Como o já havia percebido Carvalho (1990, p. 11), os símbolos e mitos, na medida em que tenham êxito em atingir o imaginário, “podem plasmar visões de mundo e modelar condutas”.

Sob esse novo impulso, foi possível perceber que certas imagens podiam manter um estreito vínculo com determinados modelos culturais identificados (como permanência ou inovação) no final do século XIX, na Parahyba do Norte, indicando a existência de um intercâmbio entre o repertório imagético da época e modelos de conduta feminina.

Embora não houvesse uma correspondência necessária, i.e., nem toda imagem se constituísse em algo modelar, algumas delas, no movimento de sua recepção no tempo, se mostraram mais propícias a abrigar, inscritas em si, vários significados de duração heterogênea. Essas imagens, que foram denominadas “imagens modelares” ou “imagens-modelos” apresentaram (ao contrário do que pensa Argan) o poder de entrelaçar de modo sólido, motivações, propósitos, medos, esperanças, linguagens, fábulas, mitos e ritos; que lhes

¹³ Autores dedicados à análise de imagens como Joly (1996) e Aumont (1993), assinalam três funções inerentes à imagem: a **função epistêmica**, de dar a conhecer algo; a **função simbólica**, de dar acesso a um significado; e uma **função estética**, de produzir sensações e emoções no espectador

consignavam a capacidade de “fixar conceitos na memória, agir sobre a vontade, e consequentemente, modificar os comportamentos” (ROSSI, 2010, p. 57).

O leque de evidências aponta que, as “imagens modelares” eram aquelas que diziam respeito não a signos isolados, mas a “enunciados que significam os fatos e os gestos dos seres no mundo” (CHARAUDEAU, 2010, p. 32), ou seja, analogias por semelhanças de comportamento. Esses enunciados não sendo produzidos arbitrariamente por qualquer um em qualquer ocasião, testemunham, ao mesmo tempo, a maneira como o mundo é percebido por sujeitos de determinado grupo social, e os valores que estes atribuem aos fenômenos percebidos. Uma vez postos em circulação na comunidade social, esses enunciados tornam-se objeto de partilha e contribuem para constituir um saber comum e, particularmente, um saber de crenças.

As “imagens-modelos” se traduziam, pois, não apenas na performance dos atores sociais, mas em frações de discursos altamente mobilizadoras construídas, principalmente, sob forte influência da teologia e das posições sociais dominantes. Elas intencionavam, acima de tudo, moldar certos padrões culturais, de modo que o abstrato idealizado por certos grupos sociais aparecesse sob a forma perceptível pelos sentidos tanto para os letrados como para os iletrados.

No caso em questão, foi possível identificar, a princípio, três imagens modelares que se difundiram no conjunto da sociedade. Da Igreja Católica provinha a primeira e mais antiga delas, inspirada na forte imagem colonial da “mãe-mestra”, alicerçado em valores difundidos nas narrativas hagiográficas e na História Sagrada. Do seio das elites políticas oitocentistas provinham as outras duas imagens, como legado da modernidade: o sofisticado discurso literário, político e científico, buscava construir a imagem da mulher como “mãe-educadora” e como “mãe-professora”.

Essas imagens modelares parecem operar nas fronteiras da ideologia com o imaginário. Como dito anteriormente, entende-se aqui ideologia como as ideias políticas relacionadas com os interesses de uma classe ou grupo social. O que se quer dizer que as imagens modelares identificadas foram, inicialmente, pensadas como algo intencional, como uma visão de mundo dos grupos dirigentes que deveria ser extravasada para o mundo extra-elite, muito embora posteriormente pudesse ser reapropriado e manejado por outros grupos sociais.

Diante do que foi exposto, talvez seja mais exato dizer que o imaginário social “designa um conjunto mais amplo de representações, imagens e ideias de um determinado grupo social” (ESPIG, 1998, p. 151). Referindo-se ao real, o imaginário não será mero reflexo deste, mas sim um conjunto de representações elaboradas a partir de materiais tomados de aspectos simbólicos existentes em determinada sociedade ou grupo. É essa (re)utilização mais espontânea dos materiais simbólicos preexistentes numa sociedade que se designa, aqui, de “manejo simbólico”. O “manejo” de símbolos seria um processo menos direto e propagandístico que a “manipulação simbólica” proposta por Baczko (1985)¹⁴, produzido tanto pelas camadas dominantes quanto pelas subalternas na elaboração de mitos, ritos e nas narrativas tradicionais.

Esses dois processos encarnariam, então, as lutas e conflitos estabelecidos em torno desses bens simbólicos comprovando o caráter imaginário mas não ilusório dos símbolos. O exercício do poder passaria não só pela ideologia, mas também pelo imaginário coletivo, sendo reforçado e multiplicado através da conjugação das relações de sentido e pela apropriação de símbolos.

Em outro tempo e lugar, Carlo Ginzburg já observara, com muita oportunidade, a ineficácia de uma percepção que relegue às classes subalternas tão somente uma “passiva adequação aos subprodutos culturais distribuídos com generosidade pelas classes dominantes” (GINZBURG, 1987, p. 24). Relacionando tal postura a uma concepção aristocrática de cultura, entende ainda que esta teria como desdobramento a noção de que as ideias teriam o seu estado original ou puro nas classes dominantes, e sua apropriação pelos dominados seria qualificada por uma deterioração ou deformação empobrecedora. Segundo este autor, entre a cultura das classes superiores e a cultura das classes subalternas acontecem trocas bastante significativas, de influências recíprocas, através do processo que denomina de “circularidade cultural” (GINZBURG, 1987).

O que se quer dizer é que as imagens e símbolos “manipulados” pela propaganda política ou pela pregação religiosa no “tempo breve”¹⁵, não são passivamente aceitos pela população. Na verdade elas são reelaboradas ou transformadas ao entrarem em contato o amplo circuito do “manejo” simbólico de fundo popular (de mais lenta modificação no

¹⁴ É preciso esclarecer que Baczko parece utilizar as expressões “manejo” e “manipulação” como sinônimos, não havendo em nenhum momento de sua obra, uma definição conceitual do que significariam esses termos, bem como não há registro de uma elaboração das diferenças entre os dois processos.

¹⁵ Segundo Le Goff (2010, p. 191) o tempo breve pode ser compreendido como “o tempo delimitado por um nascimento e uma morte”, que é essencialmente o tempo de alguma coisa que tem um início e um fim.

tempo), num processo que, de cima, parece ser de distorção ou má compreensão, e, de baixo, parece adaptação às necessidades específicas. Como ensina Burke (1989, p. 86) as pessoas também consomem valores culturais, mas estão antes disso, “abastecidas de idéias e imagens; as novas idéias, se forem incompatíveis com as antigas, serão rejeitadas. Os modos tradicionais de percepção e inteligência formam uma espécie de crivo que deixa passar algumas novidades e outras não”.

Daí a importância, para os grupos dominantes, do controle dos circuitos de produção e difusão dos imaginários sociais (escolas, famílias, símbolos pátrios, associações, jornais, etc.), como um passo fundamental para o êxito da dominação simbólica. A possibilidade de manipulação, porém, é restrita. A criação de imaginários sociais será eficaz apenas quando repousar naquilo que Baczko denominou de “comunidade de imaginação”, i.e., quando possuir a capacidade de fazer sentido para um determinado grupo social. Caso a identidade falhe, a linguagem e o imaginário tenderão a cair no esquecimento ou reduzir-se a funções meramente decorativas, que não terão eficácia como canalizadores de ações sociais.

Do caminho aberto por essas reflexões derivaram duas questões teóricas capitais para os rumos da pesquisa. A primeira delas se prende ao fato de que certos tipos de imagens podem constituir-se em modelos culturais. Traduzindo em termos mais precisos, a imagem da “mãe-mestra”, particularmente comum no Brasil colônia, em que escasseavam os professores de primeiras letras, pôde ser compreendida como um modelo cultural, que, proposto e instituído por uma camada dirigente religiosa, vulgarizou-se no decorrer do Oitocentos, sendo reutilizado pelas elites políticas paraibanas no século XIX, para a construção da tessitura da “esposa-mãe-educadora”, como aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, responsável por toda beleza e bondade que deveria impregnar a vida social. Essa primeira questão – a da secularização de um modelo ou imagem modelar – permitiu um novo olhar sobre o problema dos “materiais” de construção da cultura e do “uso de materiais antigos”, a partir dos interesses de determinados grupos sociais, que, impulsionados pela necessidade de adaptar velhas ideias a novas circunstâncias, podiam reutilizar-se, inconscientemente ou não, de modelos culturais pré-existent.

A segunda questão diz respeito ao fato de uma imagem modelar, por intermédio dos deslizamentos simbólicos típicos do imaginário ou por tentativas de manipulação simbólica, poder afetar ou ser afetado por outras imagens. Como visto anteriormente, na pesquisa, estiveram em evidência imagens modelares ligadas à “estrutura da sociedade civil”,

que são as imagens-modelos de conduta para mulheres como o da “mãe-mestra” e o da “esposa-mãe-educadora”; e um “modelo de sensibilidade”¹⁶ – o modelo da afeição pela criança. A análise documental deixou entrever que as imagens-modelos de conduta para mulheres foram gradativamente se aproximando (e em parte ajudando na constituição) do novo padrão de sensibilidade que se formava com relação à criança. E essa aproximação repercutiu diretamente na educação e na instrução, de diversas formas.

Antes, o diálogo (nem sempre pacífico, é verdade) entre desses dois registros – do “manejo” e da “manipulação” simbólica –, ajuda a compreender como o imaginário social pode operar um “entrelaçamento temporal” não linear, enlaçando criativamente num mesmo sistema simbólico imagens engendradas nos diferentes tempos da história.

Essa dinâmica mais geral das imagens modelares apresentada corresponde à percepção de Espig (1998, p. 163), quando ela assinala que a noção de imaginário destaca a criação social de sentido e a transformação inerente a esse processo, no qual atua o dinamismo de determinada conjuntura. Sendo assim, o imaginário não atua apenas como reforço dos sistemas vigentes e instituídos, mas também age como uma poderosa corrente transformadora. Segundo esta autora, neste sentido, parece que o imaginário vai além do conceito de ideologia, pois atribui papel essencial às classes dominadas, na criação e manutenção das ideias.

Gastando-se um pouco mais de palavras, pode-se dizer que o imaginário social apresentou-se como um instrumento importante na tentativa de conjugar à temporalidade estrutural a possibilidade de explicar ou compreender como se dão as mudanças na curta ou na curtíssima duração. Baczko (1985) postula, inclusive, a existência de “uma dose de inércia” nas representações simbólicas e, ao mesmo tempo, postula a existência daquilo que denomina de “tempo quente” na produção dos imaginários sociais.

De fato, para Baczko (1984, p. 311) o imaginário social é elaborado e consolidado por toda uma coletividade, como uma resposta que esta dá a seus conflitos, divisões e violências reais ou potenciais; operando através dos sistemas simbólicos, - nomeadamente o mito, a religião, a utopia e a ideologia –, os quais são construídos a partir da experiência dos agentes sociais, dos seus desejos, aspirações e motivações. O imaginário é uma das forças reguladoras da vida coletiva, designando identidades, elaborando determinadas representações

¹⁶ A tipologia desses dois modelos foi inspirada em Le Goff (2011, p. 186), que os compreende em um sentido amplo ou como conceitos-chave dos sistemas de valor considerados em uma perspectiva da antropologia histórica.

de si, estabelecendo e distribuindo papéis e posições sociais, exprimindo e impondo crenças comuns, construindo modelos de bom comportamento.

Observe-se, no entanto, que ao se produzir uma história do imaginário, se utilizou muitas vezes o termo no singular para se referir à noção ou então a um imaginário específico que se conseguiu localizar, reconhecendo-se, porém, – e é preciso deixar bem claro –, a pluralidade dos imaginários formados na sociedade paraibana, em diferentes grupos sociais, atravessando com seu poderoso caudal etnias, grupos etários e sexos diferentes.

1.2. Cobrindo os pontilhados, formando simulacros: estratégias de aproximação indireta em contextos comunicacionais

As ciências humanas vêm sofrendo, há um bom tempo, diferentes reformulações que envolvem os próprios conceitos de método (de investigação e exposição), objeto e documento. Estes vêm se ampliando, permitindo que a história se aproxime cada vez mais de territórios antes inexplorados, como a oralidade, as imagens e o imaginário. Ler imagens significa, portanto, ampliar a percepção do passado, multiplicando a maneira de acessá-lo.

Mas é preciso um aviso de antemão, no caso da presente pesquisa: ao contrário de estudos que conseguiram identificar um amplo repertório imagético, como, por exemplo, uma “iconologia da rebelião”¹⁷ ou uma “iconologia do purgatório”¹⁸, não havia exatamente à disposição do pesquisador uma “iconologia da feminização da docência”, pelo menos não no período pesquisado. Era preciso, então, seguir o conselho de Burke (2004, p. ii) e utilizar as imagens junto com outros tipos de evidências.

Uma das hipóteses aventadas por Santos (2008) para tal vacância seria o fato de que, no Brasil do século XIX, somente a partir do Segundo Reinado¹⁹ é que, gradativamente, a imagem visual vai se afirmando socialmente, com os novos meios de reprodução da imagem, que ampliam o seu alcance e consumo social. É preciso, no entanto, relativizar esse pressuposto, lembrando que no período colonial e durante todo o século XIX as imagens

¹⁷ Burke (1989).

¹⁸ Vovelle (2010).

¹⁹ De acordo com Santos (2008).

circulavam muito, por meio dos missais ilustrados, breviários, manuais das Ordens Terceiras e gravuras avulsas, além, é claro, da decoração de igrejas e conventos.

Não se pode ignorar, como afirma Reis (1998, p. 64), que durante os três séculos de conquista e colonização do Brasil, as principais tendências artísticas foram trazidas da Europa pelos religiosos que, às vezes, também eram artistas. Vieram de lá cópias de estátuas e, principalmente, missais e bíblias ilustradas, além de gravuras que já se tinham mostrado úteis na conquista dos “infiéis”, desde as Cruzadas. Ainda, segundo o mesmo autor, “Partindo desses materiais, os outros artesãos recriaram os grandes mestres, produzindo toda a imaginária²⁰ anônima que povoou os altares e oratórios das igrejas e residências dos colonos” (REIS, 1998, p. 64).

Ressalvas à parte, a primeira incursão no repertório imagético encontrado nas fontes da imprensa periódica mostrou que seria preciso trabalhar em três frentes: com as imagens visuais, as imagens verbais (alegorias, metáforas e outras figuras de linguagem, esquemas narrativos) e as “imagens de memória”, que são as imagens que os indivíduos carregam consigo, nem sempre apresentando uma representação plástica e invariável. Por exemplo, as imagens de amabilidade, afeição, honestidade, moralidade, fé, sofrimento, patriotismo, entre outras, que variam entre pessoas e grupos, assim como no tempo e no espaço, lembrando que elas também integram a base de formação e de sustentação do imaginário social.

Por questões metodológicas, optou-se por priorizar a abordagem das imagens visuais e verbais, haja vista que estas se realizam no plano dos sentidos, sendo mais objetivamente controláveis para o estudo que se pretendia. Muito embora se reconheça que o imaginário é formado, sobretudo, por imagens mentais (incluindo as “imagens de memória”) estas, por serem fruto de uma percepção interior só foram abordadas na pesquisa indiretamente, na medida em que se expressaram de alguma forma na iconografia ou nas narrativas.

Esse primeiro mergulho nas fontes mostrou-se importante tanto pelo que trazia de repetição enfadonha, quanto pelo que rompia com a letargia. Junto ao maciço de informações que anunciavam a educação da mulher-mãe (moral e patriótica) e a abertura de diversos

²⁰ De acordo com Ávila, Gontijo e Machado (1979, p. 151), imaginária é a arte de talhar e esculpir imagens religiosas em madeira ou outros materiais. Outro significado é o de um conjunto de imagens que constituem o acervo da espécie em determinado museu, igreja, etc. Pode-se falar também, em imaginária, relativamente à obra de determinado artista.

educandários para meninas que ostentavam o nome de suas professoras-diretoras (muitas vezes ex-alunas da Escola Normal), as fontes permitiram observar nos primeiros anos do século XX uma retomada (tal como acontecia no século XIX) dos nomes de santas, sobretudo o de Sant'Anna para a composição dos nomes dos educandários. Essa prática se apoiava, provavelmente, no poder evocatório do nome santo a um fundo comum de tradição, que fornecia persistentes modelos cristãos de educação feminina.

Essa primeira “imagem-modelo” identificada juntamente com as qualidades que lhes correspondiam eram os poucos fios isolados de um tecido muito complexo do imaginário, que indicavam a permanência de um forte modelo cultural. Este modelo, por sua vez, levava, a outros fios, que compunham tramas localizadas em documentos estrategicamente espalhados no tempo e no espaço. Portanto, para se chegar a essas “imagens-modelos”, fazia-se necessário ampliar o campo de visão, redirigindo o olhar para os documentos religiosos, para a iconografia religiosa e popular, bem como para as narrativas tradicionais.

A confecção dessa “tapeçaria”, tecida pelas evidências e pelas sutis especulações, levou no meio da caminhada, ao interior dos manuais pedagógicos e da legislação específica sobre instrução (fontes primárias para a educação²¹), que pareciam abrigar, no emaranhado de suas lições ou de seus artigos, traçados mais ou menos visíveis dos modelos culturais, fundamentados na modelar imagem da mãe.

A solução então era essa: colocar as fontes em cena numa ordem e contexto que dessem inteligibilidade ao que se procurava. Formaram-se, então, três conjuntos encorpados de documentos, que mais se assemelhavam a subdivisões do *corpus* documental da pesquisa. Cada um desses conjuntos em questão, denominados aqui de “eixo religioso”, “eixo da esfera pública”, e “eixo da cultura folclórica”, respondia mais diretamente por uma “imagem-modelo”.

No que se convencionou chamar de “eixo religioso” se encontram os textos e as imagens religiosas produzidos diretamente por membros da Igreja Católica ou sob encomenda desta, para uso dos fiéis, ou para o uso nos templos, nas pregações e nos rituais religiosos. Alguns desses vestígios, mesmo oriundos de épocas passadas remotas ao tempo da pesquisa,

²¹ Conforme classificação trazida por Buffa (2005, p.107), as “fontes primárias para a educação são aquelas que tratam especificamente de educação, enquanto as “fontes secundárias para pesquisadores da educação”, são aquelas que, não tratando especificamente da educação, podem, contudo, fornecer elementos importantes para o conhecimento da educação e do ensino de uma época.

encontravam-se amplamente presentes no cotidiano estudado, influenciando a liturgia, as cerimônias religiosas e o culto privado. Figuram aqui o *Missal Quotidiano*, de autoria de D. Beda Keeckeisen; as coletâneas de narrativas hagiográficas *Legenda Áurea*²² e *Na Luz Perpétua*²³; e a iconografia religiosa encontrada no Museu Regional de Areia-PB²⁴, na Igreja de Nossa Senhora do Carmo e no Centro Cultural São Francisco²⁵. É a partir desse subconjunto documental que se começa a abordar a imagem da “mãe-mestra”

O “eixo da esfera pública”, no sentido que lhe confere Habermas (1984, p.152-153), representa uma dimensão do social que atua como mediadora entre o Estado e a sociedade, na qual o público se organiza como portador da opinião pública. Aqui, uma elite é o suporte deste “público”, que se tenta instituir, no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, caracterizado fundamentalmente como o público que lê. A esfera pública cria um espaço ideal (imaginado) no qual os sujeitos são capazes de ir e manifestar uma opinião sobre assuntos de interesse geral, como, por exemplo, instrução e educação. Esse campo estratégico de investigação traz como principais fontes de informações: a fonte imprensa periódica (almanaques, anuários, jornais e revistas); manuais pedagógicos, como *A Cartilha Maternal*, de João de Deus; e *Primeiras Lições de Coisas*, de N. A. Calkins; a documentação oficial²⁶ e livros do período. É sobretudo por meio deste campo que se perceberá a produção e circulação dos modelos propostos pelas elites políticas locais e nacionais, quais sejam, o da “esposa-mãe-educadora” e o de “afeição pela criança”.

Já o “eixo da cultura folclórica” compõe-se dos chamados “materiais folclóricos”, que deram acesso de forma mais reveladora às imagens e modelos de caráter tradicional, permitindo apreciar melhor a circulação e vulgarização dos modelos culturais propostos pelas camadas dirigentes, bem como identificar as possíveis oposições (contra-imagens) a esses modelos. Formam esse subconjunto documental o cancionário popular e a literatura de cordel, com origem no final do século XIX até o início do século XX, bem como, a iconografia religiosa de fundo popular, encontrada igualmente no Museu Regional de Areia-PB, e no Centro Cultural São Francisco.

²² De Varazze (2003).

²³ Lehmann (1950)

²⁴ Município localizado na mesorregião do Brejo paraibano, distante cerca de 126 km da capital do Estado.

²⁵ O conjunto arquitetônico de São Francisco (o nome de São Francisco é atribuição popular do século XIX), localizado no Centro da cidade de João Pessoa-PB, é composto pelo Convento e Igreja de Santo Antônio, cujas origens remontam ao ano de 1588, sendo a fachada da Igreja concluída em 1779. Atualmente é um centro cultural e um museu com grande circulação de visitantes. In: <http://igrejasaofranciscopb.com/>, acessado em 12 de fevereiro de 2013, às 12h58min.

²⁶ Documentação proveniente do Arquivo Público do Estado da Paraíba – FUNESC

O conjunto de fontes referente aos três “eixos” forma, como já foi sugerido, o *corpus* documental da pesquisa. Em tempo, é preciso uma zelosa reserva: a seleção que se operou das fontes em “eixos” é somente uma esquematização que ajudou na organização, na leitura e no cruzamento das informações, o que não significa dizer que as imagens e imagens-modelos abordados estivessem “presos” ou “encerrados” em determinado “eixo” documental. Da mesma forma, os “eixos” não correspondem necessariamente às divisões sociais estabelecidas, mas apenas tentam dar melhor visualização aos espaços de produção e circulação com os quais as “imagens modelares” estavam mais próximas ou apareciam com maior evidência.

Essa abordagem indireta dos “eixos”, em parte, sob a inspiração de Le Goff²⁷, a partir do manejo de diferentes documentos, supõe o caráter dinâmico do imaginário, no qual as imagens chegam ali – aos diferentes documentos – por meio de elaborações e movimentos que exigem o exame de suas possíveis combinações e de seu processo de produção, circulação e recepção.

Eventualmente, aspectos concernentes a um modelo ou a uma imagem puderam ser encontrados em todos os “eixos” relacionados, o que foi, certamente, um fator enriquecedor e fundamental para a pesquisa, ao indicar a possível circulação desses imaginários em diferentes meios sociais. E foi justamente através do “diálogo” entre os “eixos”, que se estabeleceram as conexões, relações e paralelismos que nem sempre são diretamente documentados.

Essa estratégia só reafirma a ideia de que o todo orienta as partes, e a metáfora do artesanato encontra, aqui, talvez, o seu sentido: “diferentemente da indústria, em que as peças são padronizadas, o artesão nunca concebe uma peça independentemente de um conjunto” (PROST, 2008, p. 213). Por isso, foi preciso que o pesquisador, ao modo do marceneiro, escolhesse os pedaços certos da matéria que utilizaria para a carpintaria de suas peças, observando em seguida os entalhes que deveriam ser realizados.

Na continuidade do fio da metáfora, tratando-se do conteúdo das imagens/imaginários e dos seus veículos, pode-se afirmar que o percurso metodológico da tese foi o de partir dos textos para chegar às imagens visuais e retornar aos textos, mantendo-

²⁷ De acordo com Le Goff (1985, p. III), todos os documentos – iconográficos ou textuais – comportam uma parte do imaginário, assim como todos os discursos. Toda expressão humana, pois, carrega consigo as marcas, mesmos ínfimas, da imaginação criadora. Muito embora, Le Goff acredite que o imaginário tem seus documentos privilegiados: as obras literárias e artísticas.

se sempre o constante entrecruzamento desses diferentes tipos de fontes. Embora se reconheça a iconografia como uma das testemunhas mais evidentes do imaginário, compreende-se que muitas outras podem se apresentar ao historiador, como, por exemplo:

O escrito, diretamente produzido como tal, ou seja, a obra composta por um autor, e também o escrito como monumento de um discurso defunto, interrogatório de um inquisidor, cláusulas de um testamento feito diante de um tabelião, coleta mais ou menos recente e mais ou menos elaborada das tradições de um povo, de uma região, de um meio social; em última instância, o discurso ainda vivo da tradição oral e das práticas atuais. (PATLAGEAN, 1998, p.293)

Levando-se em conta que esses materiais sugerem diferentes partidos aos pesquisadores, há de se colocar reticências quanto aos diferentes tipos de imagem existentes na pesquisa – reconhecendo-se que há uma diferença clara entre o discurso visual e o discurso escrito, o que requereu a busca de metodologias próprias. De uma maneira geral, o imaginário pôde ser apreendido por uma análise mais direta do discurso, seja este visual ou verbal, o que implica reconhecer que a noção de leitura percorrerá todos os capítulos já que se pode ler um texto, uma imagem, um ritual. No entanto, para cada tipo de imagem foi empregada uma abordagem diferente. O método da exegese pode ter variado, mas, em cada caso, a leitura foi feita em busca do significado.

Para as imagens verbais (textos) foi direcionada a abordagem “semiótica da significação”²⁸, inspirada na ideia de Roland Barthes de que as palavras, símbolos e imagens em interação criam sistemas de significados que repetem a estrutura da linguagem e refletem as funções sociais da mitologia (BARTHES, 1964), sendo que, metodologicamente, rejeitar-se-á a perspectiva estruturalista de Barthes quanto à conceituação de texto como um “sistema auto-suficiente de signos”. As imagens verbais serão, pois, analisadas como texto numa visão complexa e multidimensional, contemplando três dimensões simultaneamente: o intratexto (aspectos internos de significados), o intertexto (o relacionamento de um texto com outros textos), e o contexto (relação do texto com a realidade que o produziu e que o envolve).

²⁸ Segundo Cardoso e Mauad (1997) a semiótica da significação é mais ampla que a semiótica sígnica (da comunicação), posto que se distancia das análises baseadas na “iconicidade”, tratando de estabelecer categorias específicas em nível de expressão, previamente à busca de suas relações com o nível do conteúdo. Interessa-se ainda, em encontrar as formas semióticas mínimas (relações, unidades, símbolos).

De acordo com esta visão, como afirma Barthes (1964), a riqueza de qualquer texto está no fato de que ele é simultaneamente um “objeto de significação” e um “objeto de comunicação cultural entre sujeitos”. Estes dois aspectos na verdade se complementam: se por um lado o texto pode ser definido pela organização ou estruturação que faz dele uma “totalidade de sentido”, por outro lado ele poder ser definido como um objeto de comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário (ou entre um destinador e muitos destinatários).

A tentativa de avaliar o texto na sua primeira dimensão, a de “objeto de significação” gerou a análise interna ou estrutural do texto (intratexto). Já a avaliação do texto como “objeto de comunicação” implicou na análise do contexto histórico-social que o envolve, e da rede de semiose na qual se inseria, i.e., a rede de textos da qual ele extrai um pouco de seu sentido (intertexto). Os textos foram, nesse segundo caso - e é preciso que fique claro - examinados do ponto de vista das intenções ou das motivações dos autores que os produziram, ou seja, como textos que visam receptores, como textos que buscam cumprir determinadas finalidades.

Assim sendo, os diferentes gêneros textuais abordados, por formalizarem um “consumo social de textos” (MARCHUSI, 2000, p. 4), foram compreendidos como tendo uma dimensão socializadora e funcionaram como elemento interacional. As imagens verbais (sobretudo as metáforas) daí advindas não se relacionavam diretamente com a individualidade, mas tinham a ver com o reconhecimento coletivo de ações comunicativas e com a estereotipização de formas de interagir e relacionar. Essas imagens e seus enunciados codificam e difundem valores, atuam como transmissores de percepções uniformizadas, que buscam estabelecer vínculos entre os sujeitos e, por isso mesmo, não foram entendidas como simples “figuras evocativas”, mas como atos de representação.

Já para a análise das imagens visuais, partiu-se do princípio de que as fontes iconográficas, considerados pela ótica da história do imaginário, trazem mais do que uma ilustração ou que um comentário figurado ao que dizem os textos, por serem portadoras de um discurso, se não autônomo, ao menos específico, que possui sua própria dinâmica. Muitas vezes a imagem fala mais que a escrita, acontece de ela falar enquanto o texto se cala. Nas quase poéticas palavras de Vovelle (2010):

A imagem fala mesmo quando se cala. O vocabulário é impróprio, impõe metáforas auditivas ao falar dos silêncios da imagem. Mas eles existem,

faixas não figurativas No espaço ou no tempo e são, por si sós, significativos. A imagem é ao mesmo tempo mais móvel e mais inerte que o texto, por vezes antecipando aquilo que só será formulado mais tarde no plano do pensamento claro, mas muitas vezes também reproduzindo com atraso e obstinação expressões formais, motivos e temas fora de moda que, todavia, permaneceram inscritos nos códigos que a regem. (VOVELLE, 2010, p. 15)

No entanto, foi preciso considerar que, mesmo ambíguas e abertas a diferentes interpretações, imagens contam histórias. Algumas imagens podem contar uma história em diversos níveis, emitindo pistas ou indícios para se chegar ao seu significado. A imagem não se esgota em si mesma, sendo necessário ir além da dimensão mais visível ou mais explícita dela. A imagem está inserida num “idioma geral”. Ela é, como lembra Zumthor (1993, p. 126) tributária da palavra, requerendo, por si só, a todo instante, explicação, explicitação, que (no contexto estudado) poderá ser oral ou mediatizada pela escritura, formando uma espécie de “triângulo de expressão” composto por voz-escrita-imagem.

Essa ideia é exemplificada no percurso histórico da pintura trazido por Manguel (2001, p. 25): segundo este autor, durante a Idade Média, um único painel pintado poderia representar uma sequência narrativa, incorporando o fluxo do tempo nos limites do quadro espacial. Posteriormente, com o desenvolvimento da perspectiva, na Renascença, os quadros se congelam em um instante único: o momento da visão tal como percebida do ponto de vista do espectador. A narrativa então passou a ser transmitida por outros meios, “mediante simbolismos, poses dramáticas, alusões a literatura, títulos – ou seja, por meio daquilo que o espectador, por outras fontes, sabia estar ocorrendo”.

O que Manguel (2001, p. 27) propõe é que na leitura de imagens (de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, edificadas ou encenadas) atribui-se “a elas o caráter temporal da narrativa”. Da mesma forma, Marin (1996, p. 118) acredita que há algo de legível nas imagens visuais, e que ler é reconhecer uma estrutura de significância. Para Marin há três modalidades de contemplação da imagem: a primeira é a do percurso do olhar para a totalidade da imagem; a segunda, fundada sobre a primeira, é a da constituição da imagem como texto legível, “em que se trata de que o olhar reconheça, nas figuras que lhe são mostradas, aquelas de uma história que conhece de outra maneira” (id., ibidem.); e a terceira, na qual a contemplação se torna repetição diversificada de percursos de visão e de percursos de leitura.

Sendo assim, é possível dizer que as representações figuradas das “imagens modelares”, inscrevem-se no encontro de três universos: o dos discursos da Igreja e das elites políticas, que as preservam e controlam até certo ponto; o do artista, que interpreta conforme suas normas, sua cultura e seu talento próprio; e por fim, o de um público que, longe de ser um receptor passivo, condiciona e molda a expressão daquilo que está pronto ou desejoso de receber.

Por todas essas razões, optou-se pela proposta de estudo das imagens visuais fixas que se considerou mais adequada, apresentada por Panofsky (1991), e que consiste numa grade de análises que evoca a reconciliação entre as abordagens advindas dos historiadores da arte, dos semióticos/semiólogos e dos historiadores.

Tal abordagem apresenta três etapas principais: descrição, contexto e interpretação. Cada uma dessas etapas se refere a um dos níveis de análise imagética identificados pelo autor, que seriam, consecutivamente, a descrição pré-iconográfica, a análise iconográfica e a interpretação iconológica.

A primeira etapa se concentra na descrição da imagem subdividida entre os aspectos técnicos, estilísticos e temáticos. A descrição pré-iconográfica pode parecer inicialmente uma fase sem grande importância, no entanto, é a partir dos elementos nela recolhidos que se poderá chegar a uma boa análise das imagens.

Nesse primeiro momento são abordados os aspectos técnicos das imagens, como nome, modo de identificação, data de produção, tipo de suporte, técnica empregada, formato/dimensão e localização e estado de conservação. Para além dos aspectos técnicos são abordados os aspectos estilísticos, que apontam para a materialidade das cores e das superfícies predominantes, a materialidade e técnica de formas e volumes, o uso de perspectiva, principais linhas de organização icônica, ritmo, movimento e direção no espaço. Os aspectos temáticos também podem ser tratados nessa fase de descrição como uma primeira leitura, observando-se a relação entre texto e imagem, inventário dos elementos representados, identificação de símbolos e identificação da temática aparente.

A segunda etapa proposta por Panofsky se constitui no estudo do contexto e é definida como a mais importante proteção contra interpretações apressadas evitando grosseiros contrassensos. No caso da análise iconográfica, “(...) tratando de imagens, histórias e alegorias em vez de motivos, pressupõe, é claro, muito mais que a familiaridade com objetos e fatos que adquirimos pela experiência prática. Pressupõe a familiaridade com temas

específicos ou conceitos, tal como são transmitidos através de fontes literárias, quer obtidos por deliberada ou tradição oral” (PANOFSKY, 1991, p. 58). Nessa perspectiva, o autor recomenda inicialmente o estudo do contexto de produção e posteriormente o estudo do contexto de circulação/difusão da imagem. Quanto ao contexto de produção elencaram-se questões técnicas, estilísticas e temáticas integrantes da fabricação da imagem; e, no que diz respeito à circulação das imagens observou-se a ocorrência da circulação contemporânea ou posterior ao momento de produção e quais os testemunhos que haviam do modo de recepção da imagem através do tempo.

A terceira etapa da grade de análise envolve a interpretação iconológica, cuja característica principal é se apoiar na descrição realizada e nas relações tecidas no estudo do contexto. Faz-se necessário pesquisar o que já foi dito sobre a imagem na busca de significações iniciais e de significações ulteriores à sua produção. Segundo Panofsky (1991, p. 62-63), para captar esses princípios é necessário, por parte do pesquisador, uma faculdade mental comparável à de um clínico nos seus diagnósticos, algo que o autor nomeará de “intuição sintética”, uma apreciação intuitiva e pessoal condicionada à psicologia e *Weltanschauung* do intérprete.

No entanto, como alerta Panofsky (1991, p. 63), por não se poder confiar plenamente na intuição, a experiência prática e o conhecimento das fontes literárias do intérprete devem ser corrigidos por três tipos de compreensão: a compreensão da maneira pela qual, sob diferentes condições históricas, objetos e fatos foram expressos pelas formas (história do estilo); a compreensão da maneira pela qual, sob condições históricas diferentes temas específicos foram expressos por objetos e fatos (história dos tipos); e a compreensão da maneira pela qual, sob diferentes condições históricas, as tendências gerais e essenciais da mente humana foram expressos por temas específicos e conceitos.

Também ou ainda mais, é preciso ressaltar que, em alguns casos, não foi possível ter acesso direto às imagens visuais enquanto artefatos de época, recorrendo-se assim, às reproduções de imagens constantes em livros e periódicos. Pode-se, no entanto, como observa Kossoy (2001, p. 94-96), obter informações sobre as imagens por meio da modalidade “reprodução”. Nesse caso, trata-se de focar a abordagem mais diretamente no conteúdo da imagem, o que não significa dizer que foram negligenciados aspectos como autoria e destinação de tais imagens, bem como a identificação das especificidades do veículo que continha a reprodução, o mais detalhado possível.

Abandonando essas breves referências às dificuldades técnicas do trabalho, são necessárias, ainda, algumas palavras finais sobre o espaço e o tempo da pesquisa: ela se situa na província da Parahyba do Norte, tendo como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 1865 e 1917. O primeiro marco cronológico refere-se ao ano em que foi criado o primeiro educandário particular feminino na Parahyba do Norte, o Colégio Nossa Senhora do Carmo, no município de Independência (atual Campina Grande), que marca o início das denominações santas para colégios particulares não-confessionais para meninas, indicando um imaginário que começava a circular por dentro dos colégios naquela sociedade. Essas escolhas, sobretudo das figuras da Santa Maria e de Sant'Anna para o patronato escolar, apontam estas santas como imagens-modelos de conduta que eram oferecidas às educandas.

O segundo marco cronológico, condiz com o ano da regulamentação geral da instrução primária do Estado da Parahyba, através do Decreto nº 873, de 21 de dezembro de 1917 (conhecido como Reforma Camillo de Hollanda), na qual se instituía, mesmo que como tentativa, um reordenamento para a instrução pública do estado, no qual já é possível perceber uma construção ideal imaginária com base na racionalidade médica-pedagógica do “modificar com brandura e prevenir com cautela”²⁹, constituída no decorrer da segunda metade do século XIX. Projetava-se no mesmo dispositivo legal o fim dos castigos físicos para crianças, a possibilidade de mulheres lecionarem em turmas de ambos os sexos, a criação no Estado dos “jardins de infância”, cujos quadros profissionais seriam formados exclusivamente por mulheres, e a rigorosidade do ensino das “noções de cousa”, parte de um método concebido por alguns na época como método inspirado no modelo das mães.

O recorte temporal que se encerra com um marco político-legal, diz muito do percurso metodológico adotado: pressupõe-se que o imaginário social é constituído e se expressa, sem dúvida, por símbolos, alegorias, rituais e mitos, mas também, por ideologias, utopias e práticas políticas. Considerou-se então que a legislação, enquanto prática política é também *locus* de “tensão na construção de representações e significados sociais”, permitindo perceber a sedimentação ou a cristalização de determinados modelos culturais na instrução. De acordo com Faria Filho (1998, p. 115-116), a lei apresenta-se como “campo de expressão e construção das relações e lutas sociais”, podendo, dentre outras coisas, materializar determinado “pensamento pedagógico” e mesmo demarcar identidades profissionais

²⁹ Título de texto de Gondra (2002).

Assim, esses momentos de mudança e de redefinição de identidades coletivas, nos quais os imaginários sociais são particularmente importantes, segundo Carvalho (1990, p.11), podem ser expressos na legislação, em suas várias dimensões, como linguagem ordenadora de práticas e relações sociais que são. Por seu caráter histórico e político, é possível encontrar na lei, fazendo-se as perguntas certas, as imagens recriadas, reproduzidas e conservadas por alguns momentos ou por séculos, pelos sujeitos responsáveis por esta intervenção social.

Mais do que isso: o recorte temporal problematizado pela data de fundação do primeiro educandário particular na Parahyba do Norte e pela legislação era a oportunidade de uma periodização intrínseca à História da Educação, “periodização essa que não se subsume às conjunturas políticas ou ao determinismo econômico da sociedade” (NUNES, 2002, p. 45). E não por acaso, deslocando-se de um marco temporal a outro recapitula-se (consciente ou inconscientemente) em menor escala, a impoção de fundo dos mecanismos de um certo imaginário social: movendo-se do reglioso ao político; emergindo, não-raro, das camadas subalternas e médias para o centro do poder.

CAPÍTULO 2 – DAS IMAGENS ÉTICO-RELIGIOSAS PARA MULHERES

2.1 Sant'Anna Mestra: a imagem modelar inspiradora das “mães-mestras”

De acordo com Almeida (2006), o modelo normativo de mulher, criado desde meados do Oitocentos, inspirado nos arquétipos do cristianismo, espelhava a cultura vigente instituindo formas de comportamento em que se exaltavam virtudes femininas, tais como castidade e abnegação, forjando uma representação simbólica de mulher por meio de uma ideologia imposta pela religião e pela sociedade, na qual o perigo era principalmente representado pela sexualidade. Essa ideologia vai desqualificar a mulher do ponto de vista profissional, político e intelectual.

Tudo isso significa que,

A linguagem mística para qualificar o papel feminino era utilizada pela ideologia cultural, que buscava na religião as metáforas e analogias para definir a mulher-mãe com atributos de santa, anjo de bondade e pureza, qualidades que todas deveriam possuir para serem dignas de coabitar com os homens e com eles gerar e criar filhos. (ALMEIDA, 2006b, p.68)

Para Campos (2003, p. 337), esses conceitos identificam a mulher desde o período colonial, e decorriam de uma ideologia misógina. A mulher constituiria a metade imperfeita do homem. “A mulher é podridão, e ela é imoral, reza a máxima do clássico misógino do mundo ocidental cristão”. Durante muito tempo a imagem feminina esteve comprometida com a herança preconceituosa europeia, transmitida pela colonização lusitana.

Por isso a Igreja, enquanto instituição que detinha um quase monopólio ideológico e um efetivo monopólio religioso na organização da sociedade urgia “adestrar a mulher” (DEL PRIORE, 1995, p. 27), adestramento este que fazia parte do processo civilizatório (e colonizador) e que se dirigia, sobretudo, à mulher branca, regulamentando o seu cotidiano no intuito de inverter a “tendência de um ser naturalmente propenso ao mal”. Não é demais sublinhar que o catolicismo, bem como seus diretores espirituais e confessores, representavam “o ponto nevrálgico para onde convergiam as relações de poder estabelecidas no nível simbólico e no imaginário” (ALMEIDA, 2006b, p. 66).

Nesse sentido, as reflexões de Del Priore (1995, p. 107) apontam para a relevância da construção da imagem da “santa- mãezinha”, em face da importância atribuída pela Igreja Católica à mãe como elo fundamental de transmissão de normas e valores ancestrais.

A partir desse quadro, Villalta (1997, p. 359) se questiona acerca da importância da imagem de Sant’Anna como modelo inspirador das mães-mestras, particularmente comuns no Brasil colonial, em que escasseavam os professores de primeiras letras. Em seus estudos, Hoornaert (1979, p. 370-371) associa, em essência, Sant’Anna Mestra à figura da matrona branca dos engenhos, “que passou a ser considerada guardiã e transmissora da religião”. Para o autor, “Sant’Anna é ainda o símbolo da Casa-Grande ensinando o catecismo ao pessoal da senzala”.

Essas reflexões foram *insights* relevantes para suspeitar que a imagem da “mãe-mestra”, não era uma discreta sobrevivência, mas uma analogia forte que, progressivamente, foi se impondo, no decorrer do Setecentos e do Oitocentos, como um modelo cultural importante para a educação/instrução, na medida em que foi permanecendo e se vulgarizando no interior do corpo social³⁰. Em outras palavras, significa dizer que, se essa imagem não logrou uma repercussão mais imediata, foi constituindo progressivamente uma ambiência, um imaginário, um discurso complexo, de legitimação e de expectativa para a educação/instrução de crianças. Mas para poder perceber como essa imagem “continuou caminhando” é preciso revisitar outros tempos e locais, para perceber que a diversificação dos suportes materiais contribuiu para oferecer “nova vida” à imagem.

O culto de Sant’Anna tornou-se, a partir do século XV, um argumento em favor da doutrina da Imaculada Conceição de Maria: a pureza da mãe confirmava a ausência de pecado da filha. Defensores dessa doutrina franciscanos, carmelitas e jesuítas propagaram fervorosamente o culto de Sant’Anna. Sabe-se, por exemplo, que o jesuíta italiano Gabriel Malagrida, que esteve no Brasil pela primeira vez em 1721, afirmava preocupado com a conversão de mulheres imodestas, ter Sant’Anna fundado uma casa de recuperação feminina em Jerusalém. Entre os anos de 1741 e 1745, o padre Malagrida pregou pelas capitanias de Pernambuco e da Paraíba (SOUZA, 2002, p. 243).

³⁰ De acordo com Duby (1989, p. 147) essa vulgarização ou “esquematisação progressiva” de modelos culturais não é um processo passivo, mas sim, um movimento de duplo sentido entre modelos aristocráticos e os fundos culturais de diferentes níveis sociais, movimento essencial, que, segundo o autor, consistiria no motor determinante da história cultural.

As igrejas da América portuguesa passaram a receber esculturas de Sant'Anna com grande frequência a partir do século XVIII, se tornando imagem comum em paróquias, capelas e oratórios domésticos. Para se ter uma ideia, a partir dos registros testamentários da Capitania de Minas Gerais foi possível identificar 23 imagens de *Sant'Anna Mestra* na composição da imaginária doméstica (DAVES & ANDRADE, 2002, p.81). Essa percepção da abrangência da circulação das imagens de Sant'Anna é confirmada pelo extenso levantamento de arte religiosa brasileira, sobretudo, dos séculos XVII, XVIII e XIX; realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)³¹, que identificou a imaginária da Sant'Anna Mestra como estando entre as dez invocações mais encontradas, perfazendo um total de 55 imagens.

Quadro 01
Quantidade de imagens por invocação (até o nº de ordem 10) – projeto do IPHAN

Nº de ordem	Invocação	Quantidade de imagens
01	Santo Antônio de Pádua	97
02	Nossa Senhora do Rosário	74
03	Nossa Senhora das Dores	71
04	São José	70
05	São Francisco de Assis	66
06	Nossa Senhora da Conceição	57
07	São Sebastião	56
08	Santana Mestra	55
09	Nosso Senhor dos Passos	51
10	Nosso Senhor Morto	41

Fonte: Coelho (2005, p. 89-90)

A essa altura, já é possível pensar que o culto da mãe da Virgem era mais valorizada que o “Glorioso Patriarca” (termo encontrado nos textos da Contra-Reforma para invocar Anna e Joaquim), e a imagem de Maria com sua mãe tornou-se mais comum do que aquela do casal.

Segundo Souza (2002, p. 234), a segunda santa mais cultuada no Brasil Colônia é Anna, mãe da Virgem Maria. Pode-se também acrescentar que uma das capitanias hereditárias – o 2º quinhão do donatário Pero Lopes de Sousa –, ostentou seu nome. Segundo a autora, o tema da vida de Maria inspirou a primeira manifestação conhecida da devoção de Sant'Anna,

³¹ Projeto iniciado em 1986, em Minas Gerais, com o Inventário de Bens Móveis e Integrados realizado pelo Iphan, estendendo-se a Sergipe, Alagoas, Bahia, Maranhão, Pernambuco, Rio de Janeiro, Pará e às Missões Jesuíticas.

mãe de Maria, no Brasil. Textos jesuíticos já exaltavam todas as funções maternas de Sant'Anna (concepção, aleitamento e educação), ressaltando, porém, que as representações mais comuns da santa eram a “concepção de Maria, sua educação e sua preparação ao voto de virgindade para a consagração no templo”: é dessa última forma que Sant'Anna aparece em uma escultura em madeira policromada (25,5 x 10,5 x 6,1 cm), do final do século XIX, no Museu Regional de Areia-PB³² – com Maria infante sendo apresentada ao Templo para ser educada³³.

Como se sabe a história de Sant'Anna e seu esposo Joaquim não se encontra nas Sagradas Escrituras. De acordo com Coelho (2005, p. 74), suas trajetórias foram criadas em cima de uma tradição que bebeu suas fontes nos chamados escritos apócrifos, como o “Proto Evangelho de São Tiago” ou “O Livro sobre a Natividade de Maria”. A partir desses relatos, fica-se sabendo dos fatos relacionados à vida de Maria, desde a sua milagrosa concepção (seus pais eram estéreis) até o nascimento de Jesus.

O que se propõe nesses escritos de cunho apologético é a defesa da honra de Maria e de sua vida consagrada à virgindade, posto que:

(...) a caracterização que se devia fazer de Santana era a de uma mãe devotada à educação exemplar da filha, direcionando-a no caminho da perfeição, da castidade, da obediência a Deus, e espelhada nos valores religiosos prescritos nos livros sagrados. A paridito, o culto ganha força e divulga a idéia de uma Santana Mestra ou Guia, temática que seria explorada à exaustão pelos artistas, especialmente no piedoso ambiente artístico português. (COELHO, 2005, p. 74)

Talvez, por todos esses motivos, a imagem de Sant'Anna aparece já em 1750, sendo colocada “com toda solenidade” na igreja do abade de São Bento, Fr. Calisto de S. Caetano, numa terça feira de Páscoa na capitania da Parahyba (PINTO, 1977, p. 151). Para o ano de 1838, referências à Anna aparecem também no *Almanak Geral do Império do Brasil*, como “S. Anna Mãe da Mãe de Deos”, homenageada no dia 30 de julho. Já no calendário litúrgico do *Missal Quotidiano* (1956), ela é reverenciada no dia 26 de julho, como mãe de Nossa Senhora e exemplo de esposa e mãe.

³² Município localizado na mesorregião do Brejo paraibano, distante cerca de 126 km da capital do Estado.

³³ Segundo Leloup (2006, p. 44) na tradição ortodoxa, Maria teria sido apresentada ao templo por seus pais, Joaquim e Anna, aos três anos de idade, para ali, com o grande sacerdote Zacarias, receber juntamente com outras meninas a educação adequada à sua idade e posição.

É possível também perceber o alcance geográfico da presença de Sant'Anna na Parahyba do Norte Oitocentista, em nomes de diversas propriedades rurais como sítios, fazendas e engenhos (RAMOS, 2012, p. 121)³⁴, a título de invocação protetora e inspiradora, hábito ainda muito comum no Nordeste brasileiro. Inclusive, de acordo com a *Enciclopédia dos Municípios* (1976), dois municípios paraibanos, ambos situados na (atualmente) mesorregião do sertão, devem seus nomes a referências à “Gloriosa Matriarca”: o município de Santana de Mangueira tem origem em uma fazenda implantada em 1884, de propriedade do senhor Antônio de Sousa Mangueira, que, mais tarde, em 1888, doaria uma parte do terreno para a construção de uma capela em honra de Nossa Senhora de Santana. Já o município de Santana dos Garrotes, teve origem com a instalação da fazenda “Exu”, de propriedade do Capitão Francisco Teotônio. Nesse lugar foi construída uma casa de oração que, em 1850, foi transferida para as margens do Rio Santana, denominando-se doravante Igreja Matriz Senhora Santana.

Segundo Souza (2002, p. 243), a mãe de Cristo (santa de predileção da Igreja da Contrarreforma) sempre acompanha Sant'Anna em três tipos iconográficos: as *Santas Mães*, *Sant'Anna Guia* e *Sant'Anna Mestra*. As *Santas Mães* são representações que inserem Anna no contexto genealógico com Maria adulta e o Menino Jesus. Às vezes, a figura de Emerenciana, mãe de Anna, é acrescentada às representações. As *Sant'Annas Mestra* e *Guia* evocam mais a educação de Maria do que sua concepção e genealogia, podendo ser representada com o livro ou conduzindo a filha pela mão.

Dessa forma, conquanto Sant'Anna seja uma figura de devoção com atribuições diversas, a iconografia encontrada revela que a forma mais significativa de uma mãe ser santa foi sendo mestra e guia. No Brasil como na Europa, a Igreja tinha motivos para propagar a iconografia de Sant'Anna como mestra, pois, “com o espírito da Contra-Reforma e a convicção de que a mulher desempenha papel importante na educação dos filhos, chega o grande impulso dado à educação feminina, na tentativa de educar os fiéis para fazerem frente às heresias” (ALGRANTI, 1993, p. 241).

Essa imagem deveria vitalizar a ideia da ocupação feminina como algo prioritariamente doméstico, excluindo-a dos papéis públicos e das responsabilidades exteriores – políticas, administrativas, municipais, corporativas, etc. Seu cenário, por

³⁴ O autor traz notícias do Engenho Santana, localizado em Cruz do Espírito Santo-PB.

excelência: a casa; sua vocação: encarnar a imagem de esposa, mãe e guia, arraigada pela Igreja e pela sociedade civil.

Um aspecto revelador da construção desse aspecto modelar, que se difunde no conjunto da sociedade, é a imaginária encontrada em igrejas na cidade de João Pessoa-PB e na Igreja de Nossa Senhora do Rosário de Pombal, no município de Pombal-PB. Cabe esclarecer que as informações sobre a criação dessas imagens provêm tanto de suas características físicas quanto das fontes escritas. Muitas delas são de autoria anônima e não possuem datação: chegaram à Paraíba em sua época colonial ou imperial, bem como, podem ter sido criadas na própria região, por artistas cujo perfil social é desconhecido. Em termos estilísticos e cronológicos, as imagens pertencem aos séculos XVIII, XIX e início do século XX. Sendo algumas dessas imagens anteriores ao tempo da pesquisa, foi preciso prevenir-se ao fato de que épocas diferentes podem ler a imagem de formas diferentes.

Cabe salientar que o grau de sofisticação das imagens varia tanto quanto ao material quanto às dimensões das esculturas – à exceção de uma imagem de proporções maiores, que, provavelmente, era destinada ao retábulo de um altar, a pouca imaginária encontrada é de dimensão menor, o que indica que deveria ser utilizada para devoção doméstica, podendo ser guardada em oratórios. A madeira é o material mais usado para sua feitura e, em particular, para as obras com formas mais perfeitas.

Dois aspectos físicos, porém, indicam o papel da imagem como objeto de culto. O primeiro concerne aos olhos de vidro presentes em uma das esculturas mais elaboradas. A verossimilhança do olhar da figura de devoção era um aspecto essencial para que a escultura pudesse comover o fiel, de acordo com as diretrizes da Contrarreforma. Ademais, os orifícios nas cabeças esculpidas revelam que Anna e Maria eram adornadas com coroas e resplendor e típicos da cultura barroca ibero-americana: podiam ser feitos em metais preciosos e doados como ex-votos. O afeto que permeava a comunicação pelo olhar e o adorno revela a razão de ser da escultura – aproximar o fiel de Sant'Anna.

Na Parahyba do Norte, Anna foi representada, sobretudo, como *Mestra* cujo atributo essencial é o livro. Na Igreja da Ordem 3ª de Nossa Senhora do Carmo, encontram-se imagens do casal Sant'Anna e São Joaquim, “(...) em madeira policromada, de uma época entre o final do século XVIII até meados do século XIX” (MELLO, ALBUQUERQUE e SILVA, 2005, p.66), executada por populares. Embora sejam imagens feitas separadamente, é possível perceber a igualdade de estilo e de traços, que indicariam uma autoria única para as

obras que, atualmente, se encontram justapostas. Mesmo quando se encontra em pé e desacompanhada de Maria, a representação de Sant'Anna ainda carrega o livro, emblema e memória de seu propósito maior: aqui ela é a *Santa do Livro*, que segundo Souza (2002, p.241), converge para o mesmo sentido da *Sant'Anna Mestra*. A proposição da autora é de que, tudo leva a crer que esse significado fundamental foi o responsável pela difusão desta iconografia de Sant'Anna como educadora na província de Minas Gerais. O mesmo talvez possa ser dito no que se refere a outras províncias, como a da Parahyba do Norte.

Figura 01 - Sant'Anna Mestra do Centro Cultural São Francisco



Figura 01 - Sant'Anna Mestra é representada sempre como a “mãe sábia” que ensina e educa. Na Sagrada Escritura a velhice é circundada de veneração. Anna e José podem ser tomados como modelos que vivenciaram sua santidade em idade avançada: os dois já eram idosos quando lhes foi confiada a tarefa de dar ao mundo, conservar e educar a Santa Mãe de Deus. Antes mesmo da maior propagação da figura da Sagrada Família no Brasil (séc. XIX), Anna já era um modelo cristão para as mulheres nos séculos XVII e XVIII, período reconhecidamente marcado pela grande quantidade de filhos ilegítimos, aspecto que revela o quanto a sociedade brasileira carecia da formação de famílias estáveis na perspectiva da Igreja.

Fonte: Figura 01: Centro Cultural São Francisco, João Pessoa-PB

Foto: Arquivo particular do autor – fevereiro de 2013.

Outro bom indício desse imaginário que se constituía é a imagem de *Sant'Anna Mestra* encontrada em exposição no Centro Cultural São Francisco³⁵, uma escultura do século XVIII, em madeira policromada, de autoria desconhecida. (fig. 01)

³⁵ O conjunto arquitetônico de São Francisco, localizado no Centro da cidade de João Pessoa-PB, é composto pelo Convento de Santo Antônio e pela Igreja de São Francisco, cujas origens remontam ao ano de 1588, sendo a fachada da Igreja concluída em 1779. Atualmente é um centro cultural e um museu com grande circulação de visitantes. In: <http://igrejasaofranciscopb.com/>, acessado em 12 de fevereiro de 2013, às 12h58min.

Nessa representação, Anna está sentada numa espécie de trono, com Maria em pé, ao seu lado, a ler um livro o qual as duas seguram. Os semblantes de ambas revelam elevação espiritual e pureza. O paralelismo dos braços direitos e das cabeças, que meneiam para o mesmo lado (esquerdo), confere equilíbrio no conjunto das formas, mas também, pode significar uma sintonia de propósitos entre mãe e filha. A cadeira de Sant’Anna lembra o tipo iconográfico mariano *Sedes sapientiae* (SOUZA, 2002, p. 241) na qual a Virgem é identificada com o Trono da Sabedoria, segurando seu filho no colo.

Da mesma forma, encontra-se em um dos retábulos colaterais da Igreja de Nossa Senhora do Rosário de Pombal, localizada no município de Pombal-PB³⁶, a imagem de Sant’Anna Mestra, escultura barroca, com policromia original, “(...) em têmpera e folhas de ouro, dando à imagem um requintado grafito e desenhos florais, de autor anônimo do século XVIII” (MORAES, 1994, p. 30). Assim como na imagem encontrada no Centro Cultural São Francisco, a Sant’Anna Mestra de Pombal-PB é aquela que trona e compartilha o livro com a sua filha Maria. Com bastante adequação, é justo acrescentar que, em ambos os casos (figuras 01 e 02) mãe e filha não olham para o livro, mas parecem, como diria Leloup (2006, p. 96), voltar os olhos para os próprios fiéis – seus feixes de olhares parecem convidar ao observador a uma atitude de introspecção ou mesmo conduzi-lo ao ponto inacessível dos olhares onde se encontraria Deus.

Não obstante, mais do que um instrumento do saber, o livro de Sant’Anna é um canal de comunicação, destinado a Maria e aberto também ao fiel que contempla a imagem. Essa simbologia encontra-se igualmente presente na iconografia da Anunciação, na qual um livro se abre entre o anjo mensageiro e Maria. Aqui cada um segura uma das duas pontas do livro (da Palavra), ele que a anuncia, ela que o escuta, indicando um “ato de fé, de adesão e de confiança (...): é uma porta aberta à Transcendência” (LELOUP, 2006, p. 47).

Essa convergência, em particular, leva a pensar na escritura como um dos epicentros simbólicos da imagem. Mas, o que Sant’Anna ensina a sua filha? O conteúdo do livro aberto é raramente indicado em esculturas e gravuras. No entanto, de acordo com Souza (2002, p. 241), há gravuras portuguesas que revelam o sentido do ensinamento, por apresentarem inscrições na parte inferior da estampa (PSal 118 e “Prov. 4”). Nas obras do século XVIII, a religião e a virtude compunham a essência da educação da Virgem, e estes

³⁶ O município de Pombal situa-se no sertão paraibano, a 370 km da capital.

valores davam sentido às imagens de *Sant'Anna Mestra*, norteando os devotos que a contemplavam.

Figura 02 – Sant'Anna Mestra de Pombal-PB



Figura 02 – A figura de Sant'Anna, e, sobretudo, a representação de Sant'Anna Mestra, parece ter alcançado grande prestígio e exercido considerável influência nas diferentes mesorregiões da Paraíba: sabe-se que, além de ocupar lugar de destaque em retábulo da Igreja Nossa Senhora do Rosário de Pombal (construída em 1721), Sant'Anna era figura de adoração da Pia União das Filhas de Maria, que contou com diversas iniciativas, sobretudo nas mesorregiões do Litoral, Mata e Brejo. Além disso, juntamente com seu esposo Joaquim é protetora do Carmelo (de acordo com a Ladainha dos Santos Carmelitas): segundo Mello, Albuquerque e Silva (2005, p.15), os primeiros frades carmelitas chegam na Paraíba no século XVI e a Ordem Terceira do Monte Carmelo da Paraíba é fundada no século XVIII.

Fonte: Moraes (1994, p32).

De fato, no Centro Cultural São Francisco, em João Pessoa, encontra-se uma imagem das mais raras (figs. 03 e 04): Anna e Maria aparecem representadas em uma fatura popular de grandes proporções, apresentando cerca de 1,50m (altura aproximada da imagem de Sant'Anna), provavelmente de meados do século XIX, que traz Anna ensinando a sua filha Maria menina, representada como uma mulher em miniatura – ela já teria idade suficiente para aprender questões religiosas e morais, pois seu semblante e sua postura assemelham-se ao de uma jovem, distanciando-se da imagem das crianças menores. Desde a centúria dos Seiscentos, alguns pensadores, como Comenius, admitiam que o período de crescimento podia ser dividido em quatro partes (infância, puerícia, adolescência e juventude), sendo cada uma delas associada a um tipo de ensinamento. A jovem Maria aparentaria estar no limiar entre a infância e a puerícia, momento que, segundo Ferreira e Gondra (2007, p. 130),

marcaria a saída do regaço materno (a escola da infância) para a entrada na escola primária, própria para a puerícia.

Talvez por isso, alguns detalhes são bastante reveladores nessa imaginária: Sant'Anna não aparece segurando o livro costumeiro (seu atributo essencial), mas sim, um artefato muito semelhante a uma tábula de escrita antiga (própria para o estudo), na qual, passada às mãos de Maria (detalhe da figura 04), se pode ver perfeitamente uma numeração romana de I a X, que faz referência, provavelmente, aos dez mandamentos de Deus do Velho Testamento. As posturas de Sant'Anna e de Maria são típicas da mestra afável e da aluna diligente: ambas em pé, Anna com a mão esquerda sobre as costas de Maria, que, atentamente, acompanha a destra de sua mãe apontando para a lição a ser aprendida.

Figuras 03 e 04 – Sant'Anna Mestra em pé ensinando a Maria



Figura 03 e 04 – por ser uma obra fabricada em grande formato pode ter sido destinada para o retábulo de altares. Anna e Maria, ao contrário das outras representações encontradas, estão em pé. Uma vez que o gesto depende também de um ambiente humano, dos interlocutores e espectadores, Anna e Maria nunca estão sós – estar de pé é sinal de dignidade, que cabe de modo particular ao mediador de Deus. A posição ereta é a atitude mais cônica durante a oração torna-se sinal exterior de reverência e disponibilidade ao serviço diante da divindade.

Fonte: Centro Cultural São Francisco, João Pessoa-PB.
Foto: Arquivo pessoal do autor – fevereiro de 2013.

Perfilhando-se a reflexão de Le Goff (2010, p. 73) deve-se reconhecer que no sistema cristão os gestos devem ser expressão ou o prolongamento dos movimentos do coração, das virtudes do ser humano interior. “Os gestos são sinais, ou seja, signa no sentido agostiniano do termo, símbolos”.

Nessas circunstâncias, no conjunto das esculturas analisadas, os gestos de Sant’Anna estão para além do mero círculo devocional, cedendo lugar a um gestual voltado para a preparação para a vida adulta. Os pormenores gestuais de Sant’Anna assemelham-se, inclusive, à imagem da contracapa do *Compêndio de Educação Familiar* de Miss Eugeworth, traduzido para o português por Francisco de Paula Araújo e Almeida, e publicado em 1837 no Rio de Janeiro. Nesse compêndio, a educação familiar é retratada por um mestre (um homem ancião) que, ensinando a um grupo de dois meninos e duas meninas, aponta com a destra para um livro onde se lê as letras do alfabeto.

Dependendo dos contextos diferenciados de recepção da obra, os gestos de Anna, antes de serem percebidos como místicos, podiam remeter os fiéis aos “pequenos detalhes da vida cotidiana” (RANUM, 1991, p. 240): antes de mais nada, os gestos de Sant’Anna, compartilham leituras e apontam o conteúdo a ser aprendido. O que se quer dizer é que, num primeiro nível mais elementar de análise, a expressão icônica de Sant’Anna representa uma mulher ensinando a uma menina com os gestos típicos dos tutores, mestres-escolas ou do ensino doméstico, embora sempre de forma benevolente e delicada.

Não por acaso, a afetuosidade de Anna ficou registrada no imaginário dos degustadores de vinhos mais experientes, que classificam algumas bebidas como *carazzevole*, que significa “acariciante” em italiano, indicando um sabor “fluido como o cabelo de Sant’Anna” (GELB, 2003, p. 115). É dessa forma afetuosa que o padre paraibano Francisco João de Azevedo (1814-1880) representa sua *Sant’Anna Mestra*, em gravura de cobre intitulada “Santa Anna ensinando a Maria”³⁷ (figura 05): Anna está sentada com Maria ao colo. Ambas as figuras emanam afeto em suas posturas e expressões faciais. Com o livro aberto sobre o colo, o ensinamento de Anna é mais do que uma obrigação, é um gesto de carinho, cuja ternura está simbolizada na cabeça da infante que recosta no ombro da mãe. Essa representação se aproxima do ícone mariano da *Elóusa*, que é habitualmente traduzido por “Virgem de Ternura” (LELOUP, 2006, p. 98).

³⁷ Segundo informações contidas na Revista do Instituto Histórico e Geographico Parahybano, 1911, p. 497.

Figura 05 – “Santa Anna ensinando a Maria”, do padre João Azevedo



Fonte: Revista do Instituto Histórico e Geographico Parahybano, 1911, p. 497.

Com frequência, nessas composições, coexistem uma percepção popular – ou dever-se-ia dizer, percepções populares, moduladas no espaço em função de meios receptivos – e percepções mais elaboradas conceitualmente. Assim, a construção imaginária de Sant’Anna pode se apoiar tanto na convergência com os atributos de sua filha Maria, ressaltando-se suas qualidades de mãe, esposa santa, raiz, virgem e casta; como nas matrizes iconográficas de Maria da tradição ortodoxa, que a retratam como “a que trona, a que ora, a que mostra o caminho e a Misericordiosa” (LELOUP, 2006, p. 92).

No entanto, na multiplicidade dos testemunhos, Anna é a única santa que evoca explicitamente o epíteto de mestra, muito embora outras santas da Igreja Católica tenham se devotado ao trabalho educacional. “Mestra” é o único atributo não compartilhado com sua filha Maria que, tanto na “Ladainha de Nossa Senhora” como na “Novena da Imaculada

Conceição”³⁸ aparece, sobretudo como “Mãe”, “Rainha” e “Advogada”, mas nunca como mestra – qualidade ímpar, que Sant’Anna comungará somente com seu neto Jesus, o “Divino Mestre”.

A conservação tradicional de sua prerrogativa de mestra, em diferentes épocas, suportes e tipos de texto leva a pensar que, talvez, a prática litúrgica dos ícones de Sant’Anna (um ritual de rememoração) tenha sido prolongada por uma prática mais modesta e mais íntima de fundo popular, na qual aspectos da vida cotidiana acrescentam-se à iconografia religiosa, ou vice-versa. No ambiente da vida doméstica, as imagens das residências particulares e de muitas igrejas, enquanto faturas populares acabam por acompanhar os gestos mais cotidianos. Não é demais lembrar que tudo que se sabe sobre a vida de Sant’Anna é por meio de narrativas populares e fontes extra-bíblicas.

A este respeito, é possível entrar em contato no painel 01, com várias recondições (e reutilizações) de um tema recorrente no imaginário social – o da mãe ou avó educadora. Essas imagens ecoam na permanência de certos elementos formais das composições, tais como a figura da anciã, a mão que ensina, e, não raro, o livro, que simboliza a educação que está em jogo. Estes elementos sugerem a inspiração na figura de *Sant’Anna Mestra* ensinando à Maria infante. As representações icônicas remetem sempre ao mesmo modelo: o da anciã experiente que, sentada (pela força dos anos ou como referência ao Trono de Sabedoria?), ensina e orienta sempre com uma postura magistral - apontando a destra, mão que é símbolo de posto e honra³⁹. Em alguns casos ela é identificada explicitamente como a avó e em outros casos isso fica apenas sugerido.

As imagens põem em questão a primeira infância como época de aprendizagens: aprendizagem no espaço da casa, da comunidade, das redondezas. Aprendizagem do brinquedo, da relação com as outras crianças. Aprendizagem das técnicas do corpo, enfim, aprendizagem de coisas da vida. Pai e mãe tinham um papel importante nessa primeira educação. Não se pode esquecer que a catequese começava no lar, sobretudo, como “ensino de rezas” com as mães. Eram estas rezas a expressão de união entre a religião familiar e a oficial. “Além das rezas, costumavam as famílias de uma certa formação religiosa ensinar às crianças os mandamentos e os sacramentos” (HAUCK et. al., 2008, p. 206).

³⁸ Manual do Coração de Jesus (2011, p. 130-140).

³⁹ Mar. 16:19. In: <http://pt.scribd.com/doc/4772599/GLOSSARIO-DE-SIMBOLOS-BIBLICOS>, acessado em 21 de março de 2013, às 14h.

Mas a retomada recorrente do simbolismo da anciã que ensina (com as variantes adequadas a cada época) distingue o lugar estratégico ocupado pela mulher no âmbito familiar, posto que elas estivessem no coração das transmissões intergeracionais. Recorrendo às análises de Insee, Muxel e Thélot (in: HIRATA, 2009), compreende-se que, ao participarem de todas as formas de circulação familiar da palavra, as mulheres contribuem mais para manter vivos os elos entre as gerações; isso faz delas depositárias privilegiadas do conhecimento genealógico e da memória da linhagem, cuja transmissão é um elemento essencial na formação da identidade individual e grupal. A proeminência da mulher nesse processo é reforçada pela visualidade de simetria que as figuras das anciãs proporcionam nas imagens do painel 01. Em todas elas a função materna ou avoenga de ensinar/transmitir é exaltada no espaçamento regular das crianças que permite ao artista desenhar uma pirâmide, cujo ápice é a cabeça da longeva mestra.

Outro aspecto importante dessas representações é que, embora quase todas as imagens retratem crianças de ambos os sexos, parecem ser as meninas que estabelecem uma relação especial com a sugestiva figura da avó – na figura 02, é a menina em pé, segurando uma boneca que se posiciona com destaque perante a avó; na figura 03, são as duas meninas em pé que expressam afetação aos ensinamentos da idosa (conquanto a sala esteja cheia de crianças); e na figura 04 é a menina de mão no queixo que olha fixamente nos olhos da vetusta senhora, estabelecendo uma relação direta com esta. Já na figura 05, a evidente figura da mestra (também anciã) que ensina o ABC, está ladeada por um aluno e uma aluna, devidamente uniformizados. Contudo, é para esta última que ela olhará e pousará carinhosamente a sinistra nas costas, enquanto aponta com a destra para a lição a ser ensinada, assim como na representação da *Sant'Anna Mestra* exposta nas figuras 03 e 04.

Painel 01 – “Educação avoenga”



Fonte: 1 – Santa Ana Mestra ensinando a Escritura Sagrada à Maria, imagem encontrada no livro Curso Médio de Catecismo Mariano; 2 – Obra *A Avó*, de Antônio José Patrício (1827-1858), reproduzida em um cartão postal impresso, Portugal [in: Alves (2003, p. 76)]; 3 – anúncio do remédio para tosse Bromil, encontrado no jornal *A União*, de 3 de janeiro de 1912; 4 – Capa de *Contos Exemplares*, publicado em 1954, no qual Câmara Cascudo publica contos orais: a avó conta histórias às crianças [in: Almeida e Queiroz (2004, p.118)]; 5 – Capa do livro *o ABC dos Pequeninos*, do professor Janeiro Acabado, 23ª edição, sem data. A primeira edição é provavelmente da década de 1950⁴⁰. (in: <http://santa-nostalgia.blogspot.com.br/2009/08/abc-dos-pequeninos-livro-escolar.html>, acessado em 11 de março de 2013, às 17h)

⁴⁰ Manuel Antônio Janeiro Acabado (1888-1970), educador português diplomado pela Escola Normal de Coimbra, que frequentou entre os anos de 1914-1916. Sabe-se que foi agraciado com o Grau de Cavaleiro da

Essas diferentes figurações parecem extrair da memória histórica a proximidade entre as ascendentes no recôndito doméstico e a sua relação no plano imaginal com a figura da Mãe-mestra. Nesse processo, dada a sua proximidade com a mãe, as filhas acabam por se envolver mais que os seus irmãos nas responsabilidades e preocupações para com os pais; e elas serão mais frequentemente solicitadas quando estes envelhecerem. As mães consagram mais tempo cotidiano à educação das crianças, e ajudarão as filhas, que por sua vez se tornaram mães.

Muito dessa transmissão de um legado simbólico (fatalmente acompanhado de um legado material, como imagens antigas ou um santuário completo), dizia respeito ao ensinamento religioso e moral. É com a mãe ou a avó que filhas e netas aprendiam a rezar, respeitar os santos e pedir-lhes auxílio na hora da tribulação. Assim, na transmissão entre gerações, fios do imaginário podiam unir as práticas de educação doméstica e a formação religiosa de Jesus que, “nascido de uma mulher”, recebeu os ensinamentos religiosos principalmente da sua mãe, conforme as prescrições judaicas a respeito: “Estas palavras estarão gravadas no teu coração: tu as ensinarás a teus filhos, e as meditarás sentado em tua casa”⁴¹.

Episódios bíblicos como esse robusteciam o discurso segundo o qual, para o sexo feminino era suficiente uma educação moral sólida, visando à formação de esposas e mães, em detrimento da instrução escolar propriamente dita, descrita como superficial, ilustrativa ou mesmo perigosa. Convém lembrar que para muitos pais e mães, à exceção dos colégios “de irmãs”, a instituição escolar não parecia um lugar seguro para a mulher. Lembre-se a título de exemplo, que no romance *A Luneta Mágica* (1869), de Joaquim Manuel de Macedo, os colégios femininos ou internatos proporcionavam aos olhos paternos e maternos, uma perigosa promiscuidade de meninas de diferentes idades, costumes, instintos e inclinações, que conviviam no mesmo espaço:

Quantos perigos, meu Deus, há nos colégios, e nos internatos de meninas!... quantas pobres inocências atiradas a prevaricações possíveis e fáceis! Ah! Se eu tiver uma filha, hei de fazê-la instruir-se ao lado e aos olhos de sua mãe; e se então me achar na pobreza, e não puder pagar mestres, minha mulher e eu ensinaremos como pudermos à nossa filha, e em último caso ficará ela embora ignorante, mas não será exposta a ser

Ordem da Instrução Pública em Portugal. A capa da edição em questão é de autoria de Álvaro Duarte de Almeida (1909-1972), nascido na África ocidental portuguesa e formado na Escola de Belas Artes de Lisboa.

⁴¹ Deut. 6, 7.

desmoralizada. (MACEDO, 1977, p. 46-47)

Por isso, afirma Rosemberg (2012, p. 338), denegava-se o ensino formal à mulher em nome do “modelo de educação feminina virtuosa [que] até o século XIX era o de Sant’Anna Mestra, avó de Cristo, que ensinava a Virgem, sua filha, com seu livro de preces”. Nessa perspectiva, ao Dr. Carlos Costa, no jornal *A Mãe de família*, em 1881⁴², pareceria mais útil e prudente confiar o rapaz à educação pública e reter a moça no interior da residência, deixando-a crescer “ante os olhos maternos”. Embora este reconhecesse que a instrução satisfatória só era encontrada nas escolas públicas, acreditava que para as moças a instrução era muito menos importante.

Todavia, conforme Vasconcelos (2005, p. 191), sendo a educação Oitocentista para as meninas das famílias mais abastadas realizada em grande parte na Casa, e como tal se constituindo em uma modalidade aceita e reconhecida, supõe-se que na “mentalidade” (que se prefere aqui subsumir à noção de imaginário) da época professores particulares, os preceptores e os demais mestres que atuavam na educação doméstica, bem como os próprios colégios, fossem considerados muitas vezes como uma alternativa à falta de educação das mães para educarem seus próprios filhos.

Em muitas ocasiões, no município da Corte, tal pensamento era tão recorrente que algumas mães, não se sentindo capazes de educar suas filhas, entregavam-nas às avós. Estaria tal prática, sustentada, em parte, no imaginário da Sant’Anna Mestra? É bem verdade que, não desconsiderando a força das concepções imaginadas, decisões como essas eram tomadas, muitas vezes, levando-se em conta as melhores condições econômicas e materiais da casa dos avôs e avós das crianças, que podiam contar com a ajuda de outros membros da família para educar os netos e netas. Na Parahyba do Norte, v.g., os recursos de uma educação avoenga eram também o desiderato de muitas mães. É o que parece ocorrer com a professora Nena Garcez (1859-1949), que, ainda menina foi levada para a casa da avó paterna, em Cruz do Espírito Santo-PB, para aprender com esta as prendas domésticas, e com a irmã Amália, que já era professora, as primeiras letras (GARCEZ, 2009, p.17). Da mesma forma, Nazinha, nascida em Tacima-PB, em 1891, foi enviada para estudar na casa dos avós com sua tia Sinhazinha, que era professora (LUCENA, 2004, p. 30).

⁴² Cf. Vasconcelos (2005, p. 188-189).

Tudo isso parece apontar, de alguma forma, para os domínios da figura da *Sant'Anna Mestra* a qual cabia um lugar absolutamente particular nesse imaginário. Essa relação íntima que foi construída entre as *Santas Mães* e a educação das filhas e dos filhos será destacada por Gilberto Freyre no primeiro prefácio escrito em 1931, em *Casa grande e Senzala*. O sociólogo pernambucano afirmava que

Nas cantigas de acalanto portuguesas e brasileiras as mães não hesitaram nunca em fazer dos seus filhinhos uns irmãos mais moços de Jesus, como os mesmos direitos aos cuidados de Maria, às vigílias de São José, as petições de vovó de Sant'Anna. (FREYRE, 2003, p. 39)

Ao lado dos exemplos da educação doméstica, dos rituais e das festas públicas, a circulação de imagens de Sant'Anna por intermédio da arte aponta para um discurso que foi se cristalizando, nas inflexões e até nas mutações da sensibilidade coletiva. Esse modelo inspirador de educação/instrução, baseado na imagem da “Mãe-Mestra” e na conduta exemplar das *Santas Mães* (Sant'anna e Maria), torna-se gradualmente mais visível nos nomes dos educandários particulares destinados ao sexo feminino da Parahyba do Norte que vão surgindo desde meados do século XIX até o primeiro quartel do século XX.

Quadro 02

Educandários da Parahyba do Norte com referências às *Santas Mães*

Educandário	Período de Funcionamento	Direção	Localidade
Colégio Nossa Senhora das Neves	1858-1861 1895	1ª fase: Presidência da Província 2ª fase: Damas do Coração Eucarístico 3ª fase: Sagrada Família	Capital
Colégio Nossa Senhora do Carmo	1865-1875	D. Idalina Margarida de Assunção Henriques	Campina Grande
Colégio Sant'Anna	1882	Ana Cândida C. da Cunha Cézar	Capital
Colégio Coração de Maria	1886	não identificada	Capital
Instituto Nossa Senhora da Conceição	1895-1926	D. Amália Correia de Sá, Áurea Anatilde e Maria Camará	Capital
Curso Sant'Anna	1915	D. Anna Borges	Capital

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações coletadas num conjunto documental composto por notícias de jornais e obras de vários autores.

É exatamente a extensão e a importância manifesta do papel das *Santas Mães* na devoção cotidiana e sua amplitude como modelo comportamental, que explica a tradicional nomeação de escolas femininas com o nome de santas e, em particular, aqueles com referências à Sant'Anna e às diferentes invocações da Virgem Maria. Dos quinze educandários identificados com nomes santos, cinco deles (aproximadamente 33,3%) carregavam em seus nomes algumas das invocações de Nossa Senhora. Já no que diz respeito à “Grande Matriarca”, foram encontrados entre os anos de 1882 e 1915, dois educandários (13,3% desse total) que ostentavam o nome de Sant'Anna.

Na tentativa de mapear as diretoras/professoras das escolas particulares em questão, perceberam-se indícios de uma identificação entre o nome dos educandários com o nome de suas diretoras, por intermédio de nomes santos. Ao que tudo indica, por razões estratégicas ou mesmo por uma questão de devoção particular, as professoras nomeavam seus colégios ou cursos com o nome de suas santas homônimas: é o que parece ocorrer no caso do Colégio Sant'Anna (1882), que era dirigido por Ana Cândida C. da Cunha Cézar, e com o Curso Sant'Anna (1915), que se encontrava sob a responsabilidade da professora Anna Borges. Tal suspeita parece endossada ainda por outros exemplos – o Colégio de Santa Júlia, do qual se tem notícias de funcionamento no ano de 1907, na cidade da Parahyba, era dirigido pela professora Júlia Freire; e o Curso Santa Izabel, do qual se tem notícias no ano de 1911, em Campina Grande, era conduzido pela professora normalista Dona Isabel Iracema de Oliveira Feijó.

Talvez essa prática se apoiasse no poder evocatório do nome a um fundo comum de tradição, que fornecia modelos cristãos através dos *exempla* – um “discurso de virtudes” que alinhava imaginariamente o nome do educandário com o nome da santa e o nome da professora/diretora do estabelecimento. É possível que a menção ao nome da Sant'Anna fosse um recurso de força e de relativo sucesso perante as elites locais – convém lembrar que em 1912 funcionava na capital paraibana o Curso Anna Borges, conduzido pela mesma professora Anna Borges, que, em 1915 vai alterar o nome de sua escola para Curso Sant'Anna, numa época em que já se tornava comum por parte dos novos institutos ostentarem o nome de suas professoras, não raro, propagandeando-se o fato de serem normalistas diplomadas.

Nesse breve panorama bem se vê um exemplo típico de transmissões de formas imaginárias integradas no funcionamento de uma linguagem composta por diferentes camadas

temporais – as imagens verbais e visuais (estas últimas, relevantes, sobretudo, numa sociedade majoritariamente iletrada) reatualizadas e retransmitidas, favorecem a migração dos mitos, de temas e de formas de linguagem, sobre áreas às vezes imensas afetando profundamente a sensibilidade de uma população, ajudando a conformar uma comunidade de imaginação relativamente ampla.

Essa compreensão de fundo possibilita perceber como a Virgem Maria e sua mãe, Anna, foram se tornando as santas mais populares no Brasil ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX. A devoção a esta “Gloriosa Matriarca” é, com efeito, um reflexo do culto mariano. Anna, por conseqüência, veio até a ser associada com algumas virtudes da Mãe de Cristo.

Decerto, esta captação implícita do espaço social estava presente na cerimônia de comunhão (para alunos, professoras e funcionários), promovida pelo Curso Sant’Anna, em 1915 (como em todos os anos), perante o altar de Nossa Senhora de Lourdes, na Igreja de São Bento (*A Imprensa*, de 31/05/1915). Simbolicamente, a “Gloriosa Matriarca” (estampada no estandarte da escola) encontrava-se com a imagem de sua filha, podendo retratar os seus atributos e vice-versa, posto que no imaginário religioso as *Santas Mães* já se encontravam secularmente enlaçadas como “cópia” uma da outra, conforme sermões do século XVII⁴³. Porém esse ritual pode indicar uma ligação ainda maior entre ambas, já que, embora o curso ostentasse o nome da Santa Mestra (numa analogia estratégica com o próprio nome da professora, Anna Borges) sua verdadeira protetora fosse Nossa Senhora de Lourdes, tendo em vista o costume que consistia em rezar perante o altar dos protetores espirituais. Eis um educandário que podia ter um duplo padroado, representado na figura sobreposta das *Santas Mães*.

De qualquer modo, no espaço do ensino particular, o tempo secular da escola era tradicionalmente trespassado pelo tempo sagrado de seus santos e santas protetoras. A identidade com membros da “corte celeste” conferia uma especificidade aos educandários particulares que alude ao argumento de Pinheiro (2012) de que

(...) muito possivelmente, as diferenças entre a instrução pública e a particular se manifestassem mais no plano da produção de culturas escolares e/ou pedagógicas, uma vez que esses dois segmentos de instituições educacionais sempre atenderam às demandas de grupos

⁴³ Para Jorge de Carvalho, O.S.B., assim como Cristo é a “imagem” de Deus, Maria é “uma cópia” de Sant’Anna. Uma é “o retrato” da outra. Cf. *Sermão... em dia de Santa Anna, no Mosteiro de Santa Anna, professando Soror Anna Maria...* Lisboa: Officina de Lourenço de Anveres, 1646 e Coimbra: Thome Carvalho, 1672. p. 5-6. In: Souza (2002, p. 246)

sociais distintos e, portanto, com especificidades culturais que lhes eram peculiares. (p. 52)

No que diz respeito à instrução e educação de meninas, esse aspecto fica ainda mais evidente, uma vez que estes estabelecimentos só poderiam ser regidos por “senhoras” idôneas, no plano “material”, e por mulheres santas no plano “espiritual”. A constatação dessa evidência aparentemente banal preludiou a reflexão que deu acesso a um mapa implícito das relações sociais: as denominações das *Santas Mães* (Maria e Sant’Anna) foram sempre direcionadas para os educandários destinados à formação das meninas da elite, enquanto as denominações dos demais santos e santas intercessores (dentro, ao que parece, de uma gradação hierárquica descendente), foram, preferencialmente, encaminhados aos institutos destinados às meninas de famílias pertencentes aos estratos sociais de nível socioeconômico mais baixo. Tratar-se-ia, como se vê, de um imaginário do tipo hierárquico. Porém é preciso cautela para se mover nesse terreno nebuloso que é também político e social, e estar atento para o fato de que o “olhar” sempre cria uma relação com o objeto que vê. Mas se “ver” é perceber os códigos e correlacioná-los, pode-se perfeitamente perguntar (e tentar responder): teriam sido os modestos educandários para meninas da Parahyba do Norte suportes de uma complementaridade hierárquica entre o mundo celeste e o mundo profano?

2.2 A hierarquia do “modelo mariano” e das *Santas Mães*: imagens modelares católicas de conduta nos educandários particulares católicos e não-confessionais na Parahyba do Norte

O Brasil Oitocentista viu surgir uma estratificação social mais complexa do que a predominante no período colonial. Prado Júnior (1979)⁴⁴ informa que a presença de uma camada intermediária, fez-se cada vez mais visível, principalmente na zona urbana, onde se radicou. Dessa forma, essa “classe intermediária favorecida com a economia de mineração e identificada com a mentalidade burguesa, em ascensão na Europa, passou a desempenhar relevante papel na evolução da política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou o regime no final do século XIX” (CHAMON, 2005, p. 70).

⁴⁴ A primeira edição dessa obra é de 1945.

Assim, o processo de urbanização gerou, também, um processo de penetração e de evolução de diferentes credos e ideologias filosóficas, em oposição ao pensamento escolástico importado de Portugal e fundamentado na ideologia católica, até então hegemônica no Brasil. Juntamente com esses ideais filosóficos, a formação de partidos políticos acompanhava a mobilização da sociedade brasileira.

Nesse novo contexto, liberais, cientificistas e positivistas debatiam sobre diferentes áreas do conhecimento, necessidades sociais e políticas do país. A despeito da hegemonia dos discursos que visavam construir sob o paradigma abstrato da domesticidade e da restrição das mulheres aos espaços privados e familiares, as representações sobre as mulheres e os modos de educá-las eram múltiplas e contraditórias. Louro (1997, p. 54) chama a atenção para, pelo menos, três maneiras distintas de encarar a questão da educação feminina à época, evidenciando disputas e tensões inerentes aos processos de construção de relações sociais de gênero na constituição da cultura escolar oitocentista.

A primeira, vinculada a uma tradição católica e jesuítica, negava às mulheres a necessidade de instrução, advogando a importância primordial da formação moral e cristã para as futuras mães, acentuando o papel doméstico e privado das moças como guardiãs dos lares e das famílias. A segunda perspectiva, muito em voga a partir de meados do século XIX, sob a inspiração do positivismo e cientificismo, defendia igualmente a educação feminina para a formação das mães, porém, com base nas novas ciências e saberes como a puericultura, a psicologia, a higiene, em detrimento das “ignorantes superstições” próprias da fé católica. A terceira visão, esta talvez mais acanhada, proclamava a igualdade entre os sexos, inclusive reivindicando para as mulheres a participação em cursos superiores e em profissões tradicionalmente relacionadas ao sexo masculino, como o magistério, a medicina, a advocacia e engenharia.

Essas discussões acompanhavam uma lenta e gradual modificação nas redes de sociabilidades das mulheres das classes altas e médias, que, embora ainda “prisioneiras nas teias da autoridade patriarcal”, como lembra Costa (2010, p. 494), começavam a sair do isolamento imposto até a primeira metade do século XIX, e passaram a ser vistas frequentando bailes, teatros e confeitarias, visitando amigos, e até mesmo servindo-se de bonde para ir às compras ou à praia. Com o avanço do capitalismo, as mulheres que faziam parte das elites tiveram mais oportunidades de participar em um mundo de mercadorias, de

símbolos e de modelos que correspondia, até certo ponto, à experiência das mulheres de países desenvolvidos.

Para tentar manter a hegemonia diante dos novos discursos e das novas redes de sociabilidade intelectual das quais as mulheres passavam a participar, mesmo que de forma incipiente, como jornalistas, escritoras e professoras; a Reforma Católica de meados do século XIX, ocorrida a partir da laicização do Estado advinda da Proclamação da República, promoverá organizações religiosas específicas para mulheres católicas⁴⁵ e um novo impulso ao culto mariano, “(...) sobretudo, a partir da proclamação do Dogma da Imaculada Conceição, em 1854” (MATOS, 2010, p. 97).

O mês de maio torna-se, então, o momento privilegiado de honra à Virgem. Na difusão dos imaginários de Maria, as missas, os hinos e as rezas ganham a companhia de um verdadeiro “arsenal” simbólico-ritualístico: terços, rosários, ofícios a Nossa Senhora, exercícios marianos, construção de santuários, e a “Imitação das Virtudes de Maria”, são alguns desses movimentos tipicamente espirituais. Uma das razões pastorais aduzida é que o modelo mariano “mais do que nunca” deveria ser posto em prática, por motivo da ousadia de protestantes, regalistas e céticos que podiam mear o brilho das virtudes de Maria (MATOS, 2010).

Quadro 03
Correlação das festas dedicadas à Jesus Cristo e à Virgem Maria

Festas de Jesus	Festas de Nossa Senhora
Anunciação (25 de março)	Imaculada Conceição (8 de dezembro)
Natal (25 de dezembro)	Natividade de Maria (8 de setembro)
SS. Nome de Jesus (1 de janeiro)	SS. Nome de Maria (12 de setembro)
Apresentação de Jesus no templo (2 de fevereiro)	Apresentação de Maria (21 de novembro)
Paixão de Jesus (6ª feira santa)	Nossa Senhora das Dores (6ª feira da Paixão)
Ascensão de Jesus	Assunção (15 de agosto)

Fonte: Negromonte (1962, p. 129).

⁴⁵ Tópico que será aprofundado no subitem 2.3.

Por sua vez, as festas de Nossa Senhora ajudavam a reforçar no imaginário social a força da figura de Maria, por analogia com o seu divino descendente. A Grande Virgem é tão semelhante ao seu divino filho que se pode estabelecer um paralelo entre suas festas, conforme a percepção do Monsenhor Negromonte (quadro 03).

Na prática, tentava-se renovar uma tradição que já estava geograficamente arraigada nas paróquias da Parahyba do Norte (conforme quadro 04): de acordo com o alistamento eleitoral dos juizes de direito para o ano de 1881, das quarenta e duas paróquias existentes nas comarcas do 1º ao 5º distritos, trinta delas (cerca de 72%) carregam as diferentes invocações de Nossa Senhora, ajudando a perceber uma valiosa cartografia do alcance do “modelo mariano”, e dos ensinamento que as diferentes invocações marianas ajudavam a lembrar.

Quadro 04
Paróquias existentes nas comarcas do 1º ao 5º Distritos, com invocações de Nossa Senhora (N.S.)

1º distrito (N.S.)	2º distrito (N.S.)	3º distrito (N.S.)	4º distrito (N.S.)	5º distrito (N.S.)
Das Neves	Da Conceição de Campina Grande	Da Conceição de Areia	Dos Remédios de Catolé do Rocha	Dos Remédios de Souza
Do Livramento	Da Conceição do Ingá	Do Livramento de Bananeiras	Dos Milagres de Brejo do Cruz	Do Rosário de São João de Souza
Da Conceição de Jacoca	Das Dores do Mogeiro de Cima	Da Conceição de Araruna	Da Guia de Pattsos	Da Piedade de Cajazeiras
Da Assumpção de Alhandra	Do Rosário de Natuba	Das Mercêz de Cuité	Das Dores de Alagoa do Monteiro	De Misericórdia
Da Penha de França de Taquara	Da Boa Viagem de Alagoa Grande	Da Luz de Pedra Lavrada	Dos Milagres de São João	Da Conceição de Misericórdia
Rainha dos Anjos de S. M. de Taipú	Da Luz de Independência	-	Da Conceição de Cabaceiras	-
Do Pilar	-	-	-	-
Da Conceição de Gurinhém	-	-	-	-

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir das informações constantes no *Jornal da Parahyba*, de 15/10/1881.

Não se deve deixar de considerar que é justamente nesse momento de revalorização da figura de Maria e, também, a partir da proclamação do dogma da Imaculada Conceição (1854) que começam a surgir os educandários particulares para instrução e educação de meninas. O processo de revalorização de Nossa Senhora certamente repercutirá de diferentes maneiras perante uma sociedade quase que totalmente impregnada pelo catolicismo – “A Igreja Católica dominava mentes e corações” (AGUIAR, 1999, p.312) – inclusive na denominação dos educandários particulares para meninas. Esse aspecto fica evidenciado pelo surgimento, na época em apreço, de cinco institutos femininos que ladeavam as denominações de Santa Maria: o Colégio Nossa Senhora das Neves (capital), criado em 1858; o Colégio Nossa Senhora do Carmo (Campina Grande), fundado em 1865; o Instituto Nossa Senhora da Conceição (capital), estabelecido em 1895; Colégio Coração de Maria (capital), que funcionava em 1886; e o Colégio da Imaculada Conceição (capital), do qual não se sabe a data de criação, mas que se tem notícias de seu funcionamento no ano de 1912.

É claro, que não se pode deixar à margem das observações que o avanço desses educandários no cenário paraibano faz revérbero aos reclamos de homens de letras que viam neste tipo de ensino uma forma de correção para o ensino público e uma fonte de economia para o Estado, consubstanciando-se num “auxiliar valiosíssimo para a difusão das luzes” (PINHEIRO, 2002, p.46), proposta bem representativa do espírito de uma época, em que os ideais liberais estavam em franca difusão no Brasil.

Essa primeira incursão pelo mundo dos institutos particulares de instrução deixa a postos para as considerações de Saviani (2005), quanto ao fato de que o particular só pode ser compreendido por referência ao público e vice-versa, pois não são pólos opostos. Assim sendo,

(...) mesmo quando tratamos apenas de um desses pólos, isto é, quando fazemos a história da esfera pública ou a história da vida privada quando estudamos a história da educação pública ou a história da educação privada, estaremos sempre supondo um outro pólo, independentemente de que isto seja explicitado. Ou seja, quando fazemos a história da educação pública, a história da educação privada se faz presente, ainda que o seja na forma de interlocutor oculto. (SAVIANI, 2005, p. 168)

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o objeto da reflexão aqui empreendida privilegiará três projetos que orientaram concretamente (e especificamente) a gênese, a implantação e consolidação de educandários particulares para meninas, entrecruzando-se de

diversas formas, numa clara exposição de que Estado, Igreja e sociedade civil constituíram forças educativas plurais e distintas, que podiam agir de modo associado e/ou concorrente, ao longo do século XIX e do século seguinte. Porém, é preciso dizer que essas relações não serão tratadas no âmbito da legislação, mas do imaginário social, buscando-se os rastros que subsistem nos nomes destes estabelecimentos e nas suas possíveis relações com alguns aspectos das culturas escolares ou pedagógicas que podem ser percebidas na documentação.

Sob inspiração do trabalho de Araújo (2007) perfilhou-se a concepção que as instituições escolares são “expressões de visões de mundo” (p. 96), as quais configuram e orientam diferentes projetos de natureza educativa. Não é possível, portanto, ver essas instituições somente como expressões singulares, individualizadas, mas como “co-partícipes de projetos históricos, particularmente vinculados às visões de mundo que se confrontam em uma dada conjuntura” (ARAÚJO, 2007, p. 96).

Isto posto, os três projetos seriam: a) o projeto estatal, o mais antigo e mais curto dos três, compreendido no período de implantação e funcionamento da primeira fase do Colégio Nossa Senhora das Neves, entre os anos de 1858-1861; b) expressões institucionais privadas não-confessionais, tendo início no ano de 1865, com a criação do Colégio Nossa Senhora do Carmo, em Campina Grande, primeiro estabelecimento totalmente nesses moldes de que se tem notícia até o momento; e c) o projeto confessional católico cujo início dar-se-á no ano de 1895, com a ação da Diocese da Paraíba, vai reinaugurar o Colégio Nossa Senhora das Neves, só que agora como escola de instrução feminina ligada à Igreja.

Porém, antes de prosseguir a jornada, é preciso algumas ressalvas para evitar muitas reticências. Em primeiro lugar, o que se chama de “projeto estatal”, nesse caso, refere-se somente à instalação e manutenção direta desses institutos, por parte do presidente da província, enquanto representante do Estado. Ficam de fora dessa classificação, portanto, os educandários que, porventura, fossem beneficiados por subvenções públicas, diretas ou indiretas, mas que não eram iniciativas do governo provincial. Em segundo lugar, com relação ao que se chama de “expressões institucionais privadas não-confessionais”, que não se pode afirmar a existência de um projeto privatista, no sentido de haver uma articulação do setor privado, mas é constatável a presença do “setor privado” como resposta às demandas pela escolarização.

Colocadas estas cartas na mesa, é preciso considerar inicialmente que os nomes dos educandários femininos emitem significados. Um levantamento sumário (quadro 05) põe

em evidência o que Oliveira (2006) já havia percebido: que grande parte dos colégios ostentavam os nomes de seus diretores indicando que a identidade institucional era construída, em geral, com méritos, reais ou fetichizados, desses diretores ou diretoras. “A relação de propriedade, contida na locução ‘colégio de...’, parece até diluir-se ante a força dos valores intelectuais, pedagógicos e morais do proprietário que lhe dá o nome”. (OLIVEIRA, 2006, p. 33)

Mas isso não é tudo. É preciso ir além e seguir no encalço do sugestivo legado pio da Igreja Católica, expresso na assunção da presença simbólica de membros do séquito santo do Senhor na composição dos nomes de colégios e cursos particulares – esses estabelecimentos podiam ser, naquele momento (e ainda hoje), suportes de um discurso endereçado à totalidade dos cristãos de uma localidade, ou pelo menos a um determinado grupo social, como se verá mais adiante. Então, para sentir esse novo clima coletivo, será preciso reduzir um pouco a escala para que, a certa distância, possa se visualizar melhor os elementos que se acabou de dispor.

O mais antigo desses educandários é o Colégio Nossa Senhora das Neves, criado por um decreto de lei, no ano de 1858⁴⁶, pelo presidente da província da Parahyba do Norte, Henrique de Beaurepaire Rohan. O internato visava atender às filhas das elites, sendo à época a primeira instituição destinada à educação das meninas. Conquanto, inicialmente fosse uma escola pública (apesar de contar com as mensalidades pagas pelas alunas), estadeava o nome da Padroeira da cidade: evocação de Nossa Senhora em sua aparição no ano de 363, no monte Esquilino, Itália.

O colégio, que inicialmente era eminentemente feminino, era mantido por pessoas leigas e, para dirigi-lo no momento de sua criação, foi escolhida uma mulher, que ocupou ao mesmo tempo o cargo de diretora e professora do ensino primário. Essas informações reafirmam a compreensão dominante na cultura daquela época de que eram as mulheres que deveriam cuidar da educação das meninas. Mais do que isso: no plano celeste era confiada a Nossa Senhora das Neves (outra mulher), padroeira da cidade, a responsabilidade pelo destino espiritual da instituição.

⁴⁶ Lei nº 13 de 4 de novembro de 1858. Cf. Pinheiro & Cury (2004).

Quadro 05
Educandários para instrução e educação de meninas na Parahyba do Norte, mantidos por iniciativa particular (1858-1916)

	Nome educandário	Período de funcionamento	Direção	Localidade
Projeto estatal	Colégio Nossa Senhora das Neves	1858-1861	1ª fase: Presidência da Província	Capital
Expressões institucionais privadas não-confessionais	Colégio Nossa Senhora do Carmo	1865-1875	D. Idalina Margarida de Assunção Henriques	Campina Grande
	Curso Primário	1881-1887	Joaquina D'Oliveira Cabral	Patos
	Collégio Sant'Anna	1882	Ana Cândida C. da Cunha Cézar	Capital
	Escola de Instrução Primária	1883-1887	Dona Rosa Adelaide Júlia Henriques	Capital
	Aula do Ensino Primário	1883	Anna Carolina Carneiro da Cunha Aranha	Capital
	Colégio Coração de Maria	1886	Não identificado	Capital
	Ensino particular para o Sexo feminino	1888	Joanna Miquelina da Silva Lima	Capital
	Colégio Santa Cruz	1892	D. Balbina Egídia de Albuquerque Maranhão	Capital
	Curso Primário	1892	Normalista Francisca Pressalina Pessoa Cabral	Capital
	Instituto Nossa Senhora da Conceição	1895-1926	D. Amália Correia de Sá	Capital
	Colégio da Santa Júlia	1907	D. Júlia Freire	Capital
	Curso Anna Borges	1912	D. Anna Borges	Capital
	Colégio da Imaculada Conceição	1912	Maria da Penha de Mendonça Furtado	Capital
	Colégio de Sant'Anna	1915	D. Anna Borges	Capital
	Curso Júlia Leal	1915	Professora Júlia Leal	Areia
	Curso Primário e Secundário	1915	Professora Alice Aída de Barros Ribeiro	Patos
Projeto confessional católico	Colégio Nossa Senhora das Neves	1895-1906 1906-1976	2ª fase: Damas do Coração Eucarístico 3ª fase: Religiosas da Sagrada Família	Capital
	Curso Santa Izabel	1911	D. Isabel Iracema de Oliveira Feijó	Campina Grande
	Colégio Santa Rita	1911-1920	Irmãs francesas da Sagrada Família	Areia
	Colégio Santa Ignez	1915	Professora normalista D. Solana Neves	Capital
	Collégio de Caridade "Sagrada Família"	1916	Mons. Salles	Campina Grande
	Internato São José	1916	Padre José Vianna	Souza
	Colégio Sagrado Coração de Jesus	Fundado em 1917	Irmãs Dorotéias	Bananeiras

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações coletadas num conjunto documental composto por notícias de jornais, relatórios oficiais e obras de outros autores⁴⁷.

⁴⁷ É necessário esclarecer que nem sempre foi possível, no conjunto documental, identificar com precisão o período de funcionamento das escolas, sobretudo, aquelas identificadas por meio dos jornais. Nesses casos, como aparece no quadro, somente foi possível identificar o ano em que o educandário estava funcionando, de acordo com as notícias encontradas.

Esse tema não é excepcional. Após o fechamento do Colégio Nossa Senhora das Neves em 1861, provavelmente, por motivos de economia, já que aparentemente a baixa demanda não justificaria o investimento (e que só viria a ser reaberto em 1895, sob a direção das Damas do Coração Eucarístico); os colégios e cursos particulares para meninas, dirigidos por leigos, começam a se multiplicar, muitos sob a égide da evocação dos nomes santos, acompanhando em escala bem menor, o crescimento descontínuo das aulas públicas femininas⁴⁸.

Os educandários particulares já nasciam sob a normatização e controle do Estado. Segundo Pinheiro “(...) desde o início do período imperial, toda a legislação produzida no Brasil e especialmente na Parahyba do Norte, referente à educação englobava o setor público e o particular”. (PINHEIRO, 2012, p. 58) Essas leis regulamentavam a instalação de escolas particulares, bem como as qualidades, habilitações e demais condições para a atuação de suas professoras.

Em verdade, mesmo sob vigilância estatal, esses institutos (tal como as escolas públicas) eram quase sempre instalados em locais improvisados, cedidos ou alugados pelos próprios docentes que se responsabilizavam pela limpeza e manutenção, por isso, devem ser entendidas como instituições intimamente articuladas às professoras, à sua autonomia, às suas possibilidades e decisões.

Os institutos particulares de nomes santos remetem à secular tradição dos católicos brasileiros que tinham como centro de sua vida religiosa o culto dos santos – “Protetores das cidades, aliados em batalhas os santos se espalharam por todo o mundo luso-brasileiro, estando presentes na vida cotidiana nos detalhes mais íntimos” (ANDRADE JR., 2004, p. 391). Desde os tempos coloniais, os engenhos⁴⁹ da Parahyba eram nomeados com nomes santos ou sagrados – Espírito Santo, Santo Cosme e Damião, Santo Antonio, São Tiago Maior, Santo André, São Gabriel, Reis Magos⁵⁰. Essas denominações tanto quanto expressão da fé do povo eram apoios preciosos de caráter hierofânico, evocando a entidade que fortalecia homens e mulheres contra as forças demoníacas, dando-lhes conforto espiritual. As múltiplas evidências indicam que os educandários femininos do século XIX e início do

⁴⁸ De acordo com Pinheiro (2002, p. 277-279), as cadeiras isoladas para o sexo feminino que em 1858 perfaziam o total de 14 espalhadas pela Paraíba, chegarão, entre avanços e retrocessos, ao número de 42 na contagem para os anos de 1914/1915.

⁴⁹ O complexo socioeconômico do engenho desmembrava-se em casa-grande, senzala e o engenho propriamente dito e a capela.

⁵⁰ Cf. Oliveira (1985, p. 144).

século XX comungaram também dessa mentalidade simbólica. A rubrica do educandário, além de ser sua identificação maior, projetava para seu público alvo – pais e filhas de uma elite urbana e rural conservadora – os ideais cristãos e morais adotados pela instituição.

Convém lembrar que a educação feminina era, geralmente, um privilégio das filhas das elites brasileiras e ocorria por meio do ensino de canto, dança, francês, habilidades manuais e rudimentos da leitura e escrita, ministradas em aulas particulares por preceptores ou em escolas particulares, principalmente de congregações religiosas. A maioria das meninas continuava a receber uma educação rudimentar em casa ou nas aulas públicas de primeiras letras. Quando iam para as escolas, “permaneciam até os doze ou treze anos de idade quando saíam para casar. Nas escolas, as meninas aprendiam rudimentos de história, geografia, aritmética, composição literária, doutrina cristã e trabalhos de agulha” (COSTA, 2010, p. 504).

Sendo assim, a maioria das escolas abordadas era voltada para a educação das moças das principais famílias paraibanas. Para seus diretores ou diretoras, simbolizar no próprio nome o ideal sagrado representado na vida de santas, podia conceder aos pais a segurança psicológica de que suas filhas estariam longe das perversões e entregues aos mais altos valores católicos. No entanto, as evidências mostram que tal prática assentava-se, igualmente, na crença ancestral dos santos protetores: no jornal *O Norte*, de onze de maio de mil novecentos e oito, o “Collegio de Santa Júlia” anunciava para aquele ano, a comemoração que o instituto fazia anualmente em homenagem à Santa Júlia, sua padroeira.

Pela leitura dos anúncios de jornais nota-se que essas estratégias de ostentação da fé podiam ser bem recebidas pelas elites locais, ajudando a vencer concomitantemente a concorrência de outros educandários, e a baixa demanda por essas instituições, que no século XIX, parecem destinadas a ter uma “vida efêmera” ou mesmo serem obrigadas a um funcionamento intermitente, marcado por várias interrupções, o que, obviamente, dificultou a identificação do período de atividade de muitas dessas instituições.

Outra dimensão que cabe destacar é que, ao assumir no nome da escola, a identidade de um membro da “corte celeste”, o educandário instituíra uma peculiar relação de força entre saberes sagrados e profanos e solidariedades práticas entre elementos heterogêneos (saberes, autoridade, temas cívicos, *exempla*).

Nesses colégios ou cursos, ao se eleger uma santa como patronesse escolar, esta seria objeto de veneração, e abrangeria “com seu manto” os ideais de formação do instituto.

Nas aulas de ensino religioso aspectos de suas vidas seriam narrados juntamente com as lições regulares. As alunas (sobretudo, no século XX) participariam de missas e festividades públicas em homenagem às santas protetoras. As meninas, internas, semi-internas ou externas, à entrada nos institutos, tacitamente comprometiam-se a abster-se completamente, pelo menos dentro dos muros da instituição, de insultos, injúrias, detrações, mentiras e lugares perniciosos, numa palavra, tudo que pudesse ofender a honestidade dos costumes e o nome da santa patrona.

O parágrafo acima conduz a uma nova observação: nessas instituições o tempo secular da escola podia ser trespassado pelo tempo sagrado de seus santos e santas protetoras. Não se pode perder de vista que mesmo os educandários com nomes laicos podiam eleger patronas santas. Essa sobreposição dos tempos pode ser percebida, ainda que de forma precária, no festival anual do “Curso de Júlia Leal”, organizado por sua distinta professora na cidade de Areia, que no ano de 1915, iniciava suas comemorações com uma solene missa no altar de Nossa Senhora do Bom Conselho, patrona do educandário, com direito a execução dos hinos “Oh Virgem Santa”, de V. Blied, e “Oh Maria Concebida”, do padre Cavalcante (*A Imprensa*, de 15/12/1914). À cerimônia litúrgica seguia-se costumeiramente a exposição dos trabalhos das alunas e as apresentações teatrais com temas cívicos e religiosos.

Esses episódios haverão de lembrar ao leitor que os santos e santas representavam um espectro amplo do afeto e da experiência de homens e mulheres. Do ponto de vista da população, a “presença” desses seres santificados, mesmo sob o pano de fundo de uma religião meio fantástica, meio sincrética e meio profana, podia ter um valor sacramental, que conduzia à graça e ajudava a santificar os diferentes caminhos. A “corte celeste” é vista como intermediária dos milagres de Deus e, por isso, está presente nas igrejas, enquadrada em nichos predispostos nos altares principais ou laterais. Cada vez mais o séquito do Senhor vai ocupando também lugar de honra nas residências e propriedades da província, por meio dos oratórios e das capelas leigas. Durante o ano, santos e santas intervêm nos dias de festa. Suas vidas são contadas nos lugares de peregrinação e ouvidas nas horas livres. Na doença então, é aí que eles e elas valem mais. Há mesmo uma “especialização” na cura de determinadas moléstias: “São Sebastião – feridas, São Roque – peste, São Bento – venenos de bichos peçonhentos, São Lourenço – dores de dentes e queimaduras, São Brás – engasgos, Santa Luzia – doenças dos olhos” (ARAÚJO, s.d., p. 18).

Para Certeau (2008, p. 269), a vida de santo se inscreve na vida do grupo, da Igreja ou da comunidade, representando a consciência que esse grupo tem de si mesmo. Enquanto “modelos sociais” católicos se caracterizam como um gênero essencialmente “teofânico” que se incrusta no tempo ritual do calendário festivo, que organiza a vida social da comunidade. Não se trata, portanto, de uma simples história (embora possa ser utilizada pelos pregadores como uma), mas de uma “legenda”, o que é “preciso ler”, enquanto *locus* onde o extraordinário e o possível se apóiam um no outro para construir uma ficção posta a serviço do exemplar.

Para se ter uma pálida ideia das virtuais possibilidades de condutas exemplares postas à disposição da sociedade, ao longo do tempo, na *Legenda Áurea* (DE VARAZZE, 2003) esses modelos de comportamento feminino, ou seja, as vidas de santas, compõem um percentual de 15,5% (27) dos 174 santos relacionados. Desse total de 27 santas, 11% se referem exclusivamente à Virgem Maria – a da Assunção, a da Natividade e a da Purificação. Já em *Na Luz Perpétua* (LEHMANN, 1950), dos 149 relatos de vidas de santos, 46 se referem especificamente às vidas de santas, perfazendo um percentual de aproximadamente 23,5% do total de santos. Desse montante de 46 santas, 10,8% referem-se à Virgem Maria, em seus diferentes aspectos.

Retomando-se em tempo a trama da designação dos educandários, dos vinte e quatro educandários encontrados na Parahyba do Norte, quatorze deles (perfazendo um total de 62%) ostentavam algum nome santo, e dentre estes 30,7% se referiam diretamente a algum aspecto ou invocação da Virgem católica. Tanto os nomes santos quanto as invocações de Maria estão presentes em nomes de educandários pertencentes aos três projetos cotejados, e isso é um dado significativo quanto a um imaginário que circulava por diversos setores sociais.

No entanto, pode-se vislumbrar, olhando mais atentamente o período de funcionamento desses estabelecimentos, dois momentos distintos desse cenário – o primeiro, na segunda metade do século XIX, será marcado pela soberania das figuras de Sant’Anna e Nossa Senhora nos títulos dos educandários; e o segundo, caracterizado pela assunção dos nomes de outras figuras santas, a partir da implantação da diocese da Paraíba, em 1894, desencadeado a partir da laicização do Estado advinda com a proclamação da República.

Essa mudança será menos um rebaixamento do grau intercessor de Maria perante a comunidade, do que a tensão resultante entre os diferentes projetos (políticos e ideológicos)

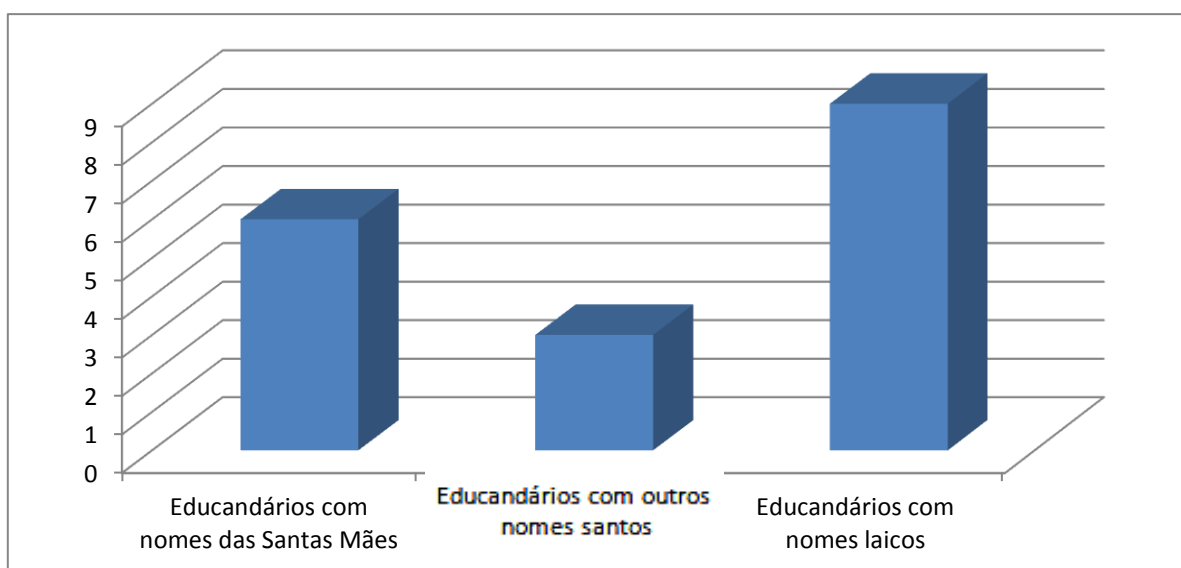
que orientaram concretamente a consolidação dos educandários femininos na Parahyba do Norte, sobretudo na Primeira República. A contundente crítica de republicanos como Rui Barbosa à “mariolatria” católica, a profusão de imagens de Santa Maria e a utilização por parte dos positivistas ortodoxos da imagem de Maria para sustentar o ideal da Santa-Mãe, conforme Hahner (1981) e Carvalho (1990), aludem à permanência da força da imagem de Maria na República.

Essa mudança, portanto, estará mais intimamente relacionada ao equilíbrio dinâmico e tenso entre dois imaginários de cunho religioso, que na verdade formam o verso e o reverso de uma mesma medalha – um deles, mais antigo, baseado na tradição colonial das *Santas Mães*, e um mais recente, afeito aos novos símbolos de fé veiculados pela ação diocesana e das congregações religiosas que são chamadas para o serviço de combate à laicização da educação na Primeira República.

De acordo com os gráficos 01 e 02, nos educandários dirigidos às filhas das elites locais, há um equilíbrio entre os que ostentam nomes santos e os que ostentam nomes leigos (com nome da professora ou indicação do curso), cada qual perfazendo 50% das escolhas de suas diretoras. Dos nove institutos de nomes santos, seis deles fazem referência às *Santas Mães*. Percebe-se que as denominações das *Santas Mães* (Maria e Sant’Anna), tanto no século XIX, como no século XX, foram sempre direcionadas para os educandários destinados à formação das meninas das elites, enquanto as denominações dos demais santos e santas intercessores(as) (dentro, ao que parece, de uma gradação hierárquica descendente), foram, preferencialmente, encaminhados aos institutos destinados às meninas de famílias pertencentes aos estratos sociais de menor nível socioeconômico.

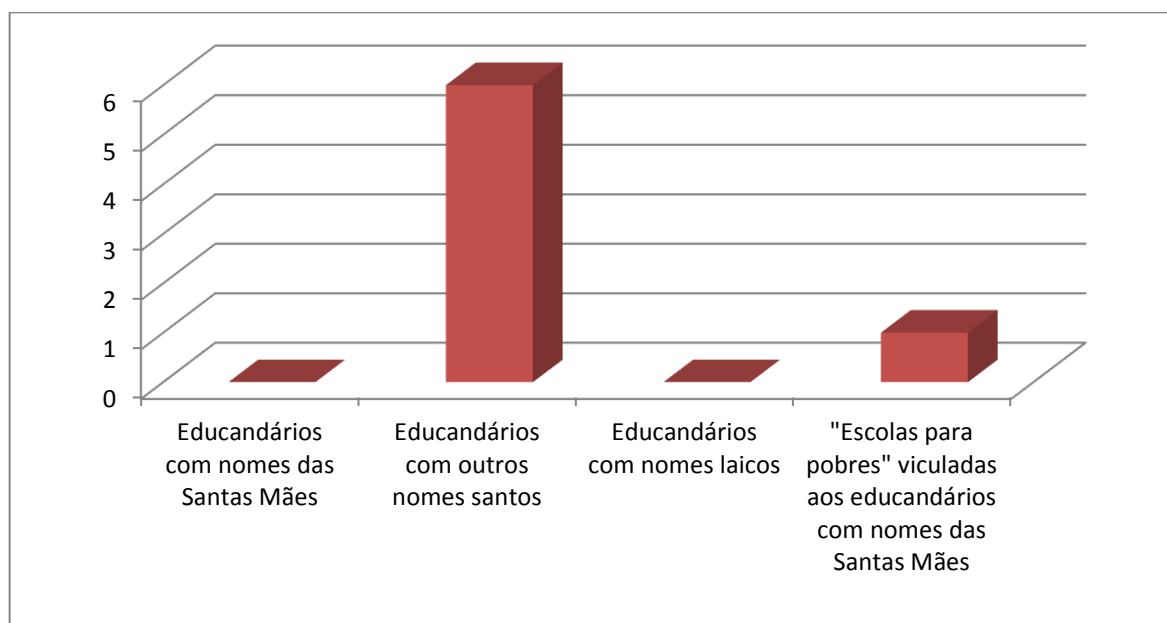
A cada senhor (ou senhora) cada honra: a análise documental aponta para o fato de que as *Santas Mães* foram as imagens modelares de conduta prediletas entre os educandários femininos não confessionais para as elites. A genealogia do Messias parece simbolizar no imaginário coletivo o modelo mais nobre e santificado de pureza para as mulheres das classes média e alta. Mesmo sem querer fazer passar duas vezes os mesmos figurantes por cenários diferentes, é preciso lembrar que Sant’Anna e Maria foram as duas santas mais reverenciadas no Brasil Colônia. A proeminência de Sant’Anna estará assegurada desde o século XV, por razão do polêmico argumento em favor da doutrina da Imaculada Conceição: a pureza da mãe confirmava a ausência de pecado da filha.

Gráfico 01
Educandários particulares destinados às meninas das elites (1858- 1917)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas num conjunto documental composto por notícias de jornais, relatórios oficiais e obras de vários autores.

Gráfico 02
Educandários particulares destinados às meninas pobres (1858-1917)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas num conjunto documental composto por notícias de jornais, relatórios oficiais e obras de vários autores.

As instituições não confessionais, ancoradas nas escolhas de suas diretoras, estavam entrelaçadas a esse imaginário, tanto por questões de estratégia de sobrevivência, como proclamações modestas de fé de mulheres que, de um lado eram mediadoras da difusão do saber e do poder, mas que de outro, comungavam também a fé e a simbologia católicas, na qual Maria e sua mãe ocupam lugar de destaque conferido por séculos de devoção e doutrinação.

Já no “reverso da medalha”, a escolha das denominações dos educandários para meninas pobres e os ideais dos quais estas seriam portadoras, estavam quase em totalidade, nas mãos da diocese e das irmãs da Sagrada Família, ou seja, do projeto confessional católico, o que explica o avanço na “paisagem” educacional da Parahyba de outras santas de menor “escalão” dentro do panteão Celeste (de acordo com a liturgia da Igreja), ou de novas denominações santas, até então estranhas aos educandários femininos, como os nomes dos santos homens São José e São Vicente de Paula, bem como a figura da Sagrada Família.

O que se quer dizer é que os dois projetos educacionais – o confessional católico e o não confessional – vivenciaram de maneiras distintas um mesmo imaginário que enquadrava a realidade social na hierarquia da esfera celeste.

Mas deixando-se por ora o plano estritamente “terrestre”, pressente-se que a “corte celeste” (e sua hierarquia) parece, de novo, descer das alturas, para habitar as consciências. Ao se excursionar pelos sermões, pelas vidas de santos e pela liturgia, vai se revelando o modo como foi trabalhado esse imaginário pela Igreja Católica, que, eivado de arraigado simbolismo, obteve um efeito psicológico considerável em todos setores da sociedade (inclusive no educacional), colocando a Virgem Santíssima como referência maior para todas as outras santas, em termos de virtudes.

Na primeira metade do século XIX, o famoso orador e vigário da Cidade da Parahyba, Joaquim Antonio Marques, reproduzia no “Sermão de Nossa Senhora das Neves” a ideia de Nossa Senhora como “modelo-inspiração” tanto para os santos e santas, quanto para os pecadores. Os fiéis batizados não podiam, portanto, duvidar da pureza de Nossa Senhora,

(...) cujo patrocínio se estende aos Prophetas, aos Apostolos, aos Martyres, aos Patriarchas, aos Santos, aos Anjos, aos Seraphins, aos Cherubins, aos Trhonos e a todas as cousas creadas, visíveis ou invisíveis do Céu e da terra! (CORDEIRO, 1866, p.153)

Quase todos os panegíricos dirigidos à Padroeira em diferentes anos, nos sermões de Joaquim Antonio Marques, por ocasião de sua festividade, concediam a Nossa Senhora um lugar de destaque na hierarquia celeste: sua superioridade lhe confere o poder de estender sua pureza a todos os seres físicos ou angelicais, a todas as coisas visíveis ou não. Uma concepção muito similar a que será encontrada no livro *Nossa Senhora - Curso Médio de Catecismo Mariano*, segundo o qual,

Os santos muito frequentemente apontam-nos Maria Santíssima como nosso modelo e esforçaram-se por reproduzir na própria vida, por devoção para com ela, algumas de suas virtudes, como sejam a resignação nos sofrimentos, o amor à pobreza e mormente a incomparável pureza, que tem despertado em legiões de almas o desejo de consagrarem a Deus a sua virgindade. (NOSSA SENHORA, 1947, p. 59)

Percebe-se que na hierarquia simbolicamente construída ao longo do tempo, a Virgem Maria é o grande modelo mimético-inspirador para as mulheres de um modo geral e, inclusive para as mulheres santas. De acordo com *Na Luz Perpétua* (1950), das 40 santas relatadas (excetuando-se, obviamente, as referências à própria Virgem Maria), aproximadamente 20% delas estão diretamente relacionadas com Maria, na forma de devotas⁵¹.

O ícone mariano de preservação do corpo à corrupção tem lugar de destaque na hagiografia feminina. Das 57 mulheres que perfazem o total de santas encontradas na *Legenda Áurea* (2003) e *Na Luz Perpétua* (1950), aproximadamente 37% (21 delas) carregam o atributo de “virgem”, cuja referência simbólica primordial é a Santa Mãe de Deus. Na “Invocação de Nossa Senhora das Neves”, por exemplo, recitada na sétima noite da festa (dedicada aos estudantes, lentes e padres) da padroeira no ano de 1856, na Parahyba do Norte, Maria é “pura como a neve”, “casta açucena” e “branco lyrio” (CORDEIRO, 1866, p. 149-155), três referências simbólicas de sua pureza, evidenciando o ideal de castidade e santidade que deveria se opor aos pólos opostos de impureza e pecaminosidade, costumeiramente ligados à sexualidade feminina. Da mesma forma, segundo Leal (1992, p. 134), no hino em homenagem à Nossa Senhora das Neves, tomando como base versos populares do final do século XIX, esta é ainda “Virgem pura” e “fronte cândida”.

⁵¹ É o caso de nove santas identificadas, sendo algumas, inclusive, alvo de forte devoção na Parahyba do Norte, são elas: Santa Genoveva, Santa Ângela de Fulgino, São Francisca Romana, Santa Maria do Egito, Santa Lidvina, Santa Maria Bernarda Soubirous (Santa Bernadete), Santa Inês de Monte Pulcioano, Santa Rita de Cássia e Santa Juliana Falconieri.

Dentro dessa hierarquia, segundo o *Missal Quotidiano* (1956), a Grande Virgem está acima das outras santas. Ela é ainda intercessora (“intercessora nossa”), mas intercede por todos, porque é Mãe de Deus e mãe de todos os homens. Tem uma liturgia própria, à parte das outras santas, sinal de singular privilégio concedido pela sua posição ímpar de “Mãe e Virgem”.

A “Mãe de Deus” é evocada durante e ao final das missas dirigidas às “diferentes classes de santos e de santas”⁵² (*Commune Sanctorum*, “Comum dos Santos”). Nossa Senhora é a grande regente de toda a liturgia dirigida à classe das santas, desde a oração inicial até o *postcommunio* – “Por N.S.” (Por Nossa Senhora) (KECKEISEN, 1956, p. 31-45) repetiam os fiéis a cada oração, muitas vezes em êxtase. As santas se dividem em dois grandes grupos, numa clara gradação descendente de virtudes e de poder intercessório: as “Santas Virgens” e as “Santas Mulheres”. Cada um desses grupos, por sua vez se subdivide. As virgens se dividem em “Virgem mártir” e “Virgem não mártir” – note-se que as virgens são consideradas “símbolos eloqüentes da união santa e virginal que liga a santa Igreja a seu Divino Esposo, são por isso, muito caras à alma cristã”. A “Virgem mártir” agrada o Senhor “pelo mérito da castidade e pela confissão do poder da graça”, enquanto a “Virgem não mártir” apenas instrui na verdadeira devoção.

Num outro escalão, um pouco mais abaixo, se encontram “Santas Mulheres”, e estas também se subdividem nos tipos da “Mártir não virgem” e da “Santa nem virgem nem mártir”. De acordo com a oração constante na liturgia “Comum das Santas”, os fiéis deveriam caminhar na direção da “Mártir não virgem”, “imitando os seus exemplos”, ao passo que a “Santa nem virgem nem mártir” cabia a mais singela, porém, importante, tarefa de instruir na verdadeira piedade.

Essa complexa hierarquia se reproduzirá de forma peculiar nos educandários femininos particulares da Parahyba do Norte. Os institutos confessionais e não-confessionais destinados às filhas das elites se abrigavam preferencialmente sob os auspícios das *Santas Mães* e de uma santa “Virgem e mártir” – Santa Júlia – (pertencente ao alto escalão). Imaginariamente os modelos mais nobres seriam dirigidos às “classes mais nobres”, nos institutos direcionados às filhas dos fazendeiros, dos ricos negociantes e dos profissionais liberais. Desse ponto de vista, parafraseando Beozzo (1984), educandários confessionais e

⁵² Manteve-se a mesma expressão utilizada no *Missal Quotidiano* (1956) para enfatizar o imaginário que se formava.

não-confessionais concorriam igualmente para cristianizar as mulheres das elites paraibanas, para que estas por sua vez cristianizassem seus lares, por meio da educação de seus filhos.

Quadro 06
Relação entre a designação dos educandários particulares femininos e as “Classes de Santas”

Educandários Classes das Santas	Para meninas das elites	Para meninas pobres
Santas Mães	Nossa Senhora das Neves Nossa Senhora do Carmo Nossa Senhora da Conceição Coração de Maria Sant’Anna	-
Virgem e mártir	Santa Júlia	Santa Inez
Nem virgem nem mártir	Santa Rita	Santa Izabel
Outros	Santa Cruz Sagrado Coração de Jesus	Sagrada Família São José São Vicente de Paula

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações coletadas num conjunto documental composto por notícias de jornais, relatórios oficiais e obras de vários autores.

Já os educandários destinados às meninas pobres (conforme quadro 06), sob a direção da diocese da Paraíba, envergam apenas os nomes de duas santas, sendo que somente uma se encontra nos mais ascendentes degraus da hierarquia de todas as santas. Santa Inez, na condição privilegiada de “Virgem e mártir”, tem o poder de instruir os fiéis “na verdadeira devoção”; e Santa Izabel, que a título de santa “Nem virgem nem mártir”, instrui os devotos na piedade. Coincidentemente ou não, as duas santas são justamente das duas “classes de santas” que apenas instruem. Contudo, é necessário abrir um parêntese no caso da Escola Santa Inez para meninas pobres, fundado pela Pia União das Filhas de Maria, em 1909, na capital. As Filhas de Maria comprometiam-se à sua entrada na entidade a uma tripla devoção: Santa Maria e Santa Inês, como principais figuras de adoração, e Sant’Anna, como figura

respeitada, mas de menor destaque dentro da associação. Assim, percebe-se que mesmo tendo o dever de reverenciar as *Santas Mães*, é Santa Inês que será escolhida para dar o nome à escola para meninas pobres, reproduzindo mais uma vez a hierarquia das santas e sua destinação social.

É bem verdade que essas escolhas podiam ganhar uma tonalidade respeitosa por parte da diocese, com relação às santas de grande apelo popular, e com as quais mulheres dos estratos sociais menos favorecidos economicamente podiam facilmente se identificar, por meio de diversos aspectos e passagens de suas vidas – Santa Inez era ardorosa devota de Santa Maria, cumpridora fiel do culto mariano desde a infância, e defensora dos pobres até o fim da vida; e Santa Izabel (embora rainha e de educação esmerada) era apaziguadora e dedicava-se aos trabalhos assistenciais com os desvalidos, vivendo uma profunda caridade, sempre sensível às necessidades dos pobres e excluídos.

O amor à pobreza parece ser o fio condutor que une os nomes de todas as designações destinadas às “escolas de pobres” (como se dizia à época), pela ação missionária da Igreja. A história de São Vicente de Paula é a história de doação aos irmãos pobres (curiosamente foi educado por sua mãe Bertranda junto com seus seis irmãos), e São José, além de pai adotivo do menino Jesus, e esposo da Mãe de Deus, é “amante da pobreza”, “guarda das virgens” e “alívio dos miseráveis”, conforme a Ladinha de São José⁵³.

Obviamente o projeto educativo da diocese e das ordens religiosas, embora parte relevante dessa história, se projetando até os anos 1940⁵⁴; não explica tudo. Dentro dessa atmosfera imaginária de cunho hierárquico, composta de camadas sobrepostas, os educandários com denominações católicas (confessionais ou não) parecem fornecer uma resposta segura para diferentes estratos sociais, assumindo em seus nomes a nova e a velha tradição da história da Igreja, sem nada renegar; e o relativo sucesso obtido (mesmo diante das dificuldades), parece igualmente atestar que conseguiram responder à demanda coletiva. Esse parece ser o sentido mais profundo, por exemplo, da mudança de nome do Curso conduzido pela professora Anna Borges (conforme subitem 2.1.), que em 1915 já constará com o nome de “Curso de Sant’Anna”, em detrimento do antigo nome adotado em 1912, que ostentava o nome da professora.

⁵³ Cf. Keckeisen (1956, p.134-135).

⁵⁴ Cf. Araújo /92007, p. 103).

2.3 As “Mães-mestras” em novas redes de sociabilidade: dissoluções progressivas nas sociedades pias e nos movimentos religiosos

Conforme Nunes (1997, p. 490), no século XIX, no contexto de reforma da Igreja Católica do Brasil, a vida religiosa feminina sofreu profundas transformações. Ao final do período colonial, a Igreja brasileira se encontrava desorganizada, fraca e com pouca capacidade de influência política. A fragilidade do tecido institucional católico, em um território vasto, onde se cruzavam experiências culturais diversificadas – indígenas, africanas e europeias – permitira o desenvolvimento de uma religião pouco ortodoxa e pouco clerical. A deficiência de uma catequese sistemática e a incorporação de elementos religiosos africanos e indígenas às crenças cristãs afastavam a religião da ortodoxia romana. À mãe de Deus, caberá um lugar absolutamente particular nessa composição: é a Virgem Maria a referência principal no projeto normatizador contra a polimorfia das práticas, resultado de um intenso sincretismo sexual, social e religioso que impregnava e dava especificidade ao cotidiano.

Dessa forma, há um esforço deliberado dos bispos, no sentido de “colocar ordem” na Igreja do Brasil. No entanto, é apenas depois de 1889, com a proclamação da República e a separação legal da Igreja e do Estado que o processo de recomposição institucional tem lugar. “Um dos elementos fundamentais dessa reforma é o chamado processo de ‘clericalização’ do catolicismo brasileiro” (NUNES, 1997, p. 491).

Pode-se dizer, juntamente com Nunes (1997), que o processo de “clericalização” do catolicismo brasileiro foi, ao mesmo tempo e necessariamente, o processo de sua feminização: a partir desse momento, a ação da Igreja desenvolve projetos específicos, dirigidos à população feminina católica, com o intuito de incorporá-la no seu projeto reformador. Criam-se associações femininas de piedade; desenvolvem-se movimentos religiosos nos quais o concurso das mulheres é fundamental.

Logo, se no período colonial as mulheres das elites estavam presentes atuando na formação familiar do espírito religioso de seus filhos e filhas, mas com restrita participação no catolicismo brasileiro (se comparado ao papel central desempenhado pelos homens); no Oitocentos a Igreja Católica Romana incorporará esse público feminino em virtude da pretensão de diminuir ou anular o poder das irmandades masculinas. Mas essas práticas e discursos da reforma católica não significaram um investimento das mulheres no exercício do

poder sagrado, mas a reafirmação de seu estatuto subordinado, uma vez que restringiam seu campo de atuação, para aí sim, poder incorporá-las estrategicamente em sua reforma institucional.

Essas considerações levam a indagar sobre o impacto da própria “feminização” da “clericalização” do catolicismo no Brasil, para outro processo de feminização – o da docência, já que foram processos que ocorreram concomitantemente e parecem apresentar importantes interfaces, embora elas nem sempre sejam óbvias. É provável que as novas redes de sociabilidades religiosas tenham sido fundamentais na troca de experiências para mulheres que vivenciavam a *via crucis* das obrigações domésticas mas que, ao mesmo tempo, passaram a experimentar a possibilidade de atuar (inclusive, educando) em outros espaços que não o do lar.

Assim, as múltiplas evidências levam a pensar que a Igreja Católica e alguns “movimentos católicos populares”⁵⁵ lograram êxito em criar uma nova “região de caridade e de caridosos” (VOVELLE, 2004, p. 234), cujo modelo-mór para as mulheres continuava a ser, direta ou indiretamente, a Virgem Santíssima. Essa rede de caridade era composta pelas novas ordens religiosas que chegavam ao Brasil, movidas por um ideal missionário e apostólico; pelas associações pias e pelos movimentos religiosos, incluindo-se aí as *Casas de Caridade* do padre Ibiapina⁵⁶, que eram iniciativas particulares fundadas pelo próprio padre e que visavam o abrigo, a educação e a instrução de meninas órfãs e desvalidas. No entanto, é possível observar na análise documental que foram raras as vezes em que esses elementos agiram em cooperação direta, posto que cada um desses componentes parece ter atuado preferencialmente numa “faixa própria”, exercendo suas atividades em grupos sociais, idades e até localidades distintas.

Não faltaram nessa época, em alguns setores da sociedade, críticas e reservas em relação às congregações estrangeiras, consideradas uma extensão do poder pontifício no Brasil. Foram acusados de “jesuitismo” e “ultramontanismo”, especialmente em círculos liberais e maçons. Não obstante essas oposições, os “novos religiosos” far-se-ão presentes no Império de maneira marcante. Contribuem efetivamente na Reforma Católica promovida

⁵⁵ Expressão utilizada por Matos (2010) para designar os movimentos típicos do catolicismo sertanejo brasileiro no Império, liderados por populares como Antonio Conselheiro e padre Ibiapina.

⁵⁶ José Antonio Pereira Ibiapina (1806-1883) foi advogado, político e posteriormente padre, iniciando, aos 47 anos, uma obra missionária pelo sertão nortista em missões evangelizadoras, erguendo inúmeras *Casas de Caridade*, capelas, cemitérios e açudes.

pelos bispos a partir de meados do século XIX, dedicando-se à educação, à beneficência, ao serviço aos doentes, à pobreza e às missões populares. Como informa Azzi:

Durante o período imperial nada menos que sete institutos religiosos masculinos iniciaram ou reativaram suas atividades apostólicas no Brasil. E foram oito as congregações femininas que ingressaram no Brasil nesse período. Ao fim do Império, portanto, havia uma presença bastante significativa de novos institutos religiosos no Brasil. (AZZI, 1975, p. 315)

Nesse contexto, as mulheres podiam se beneficiar tanto da criação de escolas e educandários femininos, como do surgimento das associações femininas de piedade. No que se refere à instrução, o século XIX presenciou o desenvolvimento dos “colégios para meninas”, que tiveram as religiosas como elementos fundamentais. No caso da Parahyba do Norte, conforme Silva e Santos (2012, p. 81), entre os anos de 1894 e 1937 verificar-se-á a presença de cinco congregações religiosas que implementaram iniciativas educacionais (não necessariamente só para meninas), sendo elas: as irmãs da Sagrada Família, os Irmãos Maristas, as Franciscanas, as Damas da Instrução Cristã e Congregação das Irmãs Dorotéias. Sob a direção destas últimas, inclusive, fundou-se o Colégio Sagrado Coração de Jesus, em 1917, na cidade de Bananeiras, que “tinha a finalidade de ministrar conhecimentos pedagógicos, ensino profissional voltado para o magistério e só recebia jovens do sexo feminino, em regime de internato” (SILVA, 2007, p. 72). Pode-se acrescentar ainda a esse quadro as Damas do Coração Eucarístico que dirigiram, embora, por pouco tempo, o Colégio Nossa Senhora das Neves.

Já no tocante às associações femininas de piedade e aos movimentos religiosos, é possível conjecturar que estes foram importantes para as mulheres em dois grandes aspectos: primeiro, por abrir novos (embora restritos) espaços de atuação para algumas mulheres no “terreno social”, a partir dos quais muitas delas, segundo Faria Filho (2007, p. 202), podem ter começado a elaborar o projeto de serem professoras. O segundo aspecto é que essas associações e movimentos parecem ter criado redes de sociabilidade de base católica, cuja ambiência cultural aproximou a prática educativa de professoras de diferentes grupos sociais, das práticas religiosas. Talvez isso ajude a compreender, como diz Faria Filho (2007, p. 202), porque, para muitas mulheres, não há nenhuma incompatibilidade entre o entendimento do magistério como uma missão e sacerdócio e como profissão.

Pode-se meditar, a partir dessas reflexões e de um certo número de indícios, alguns específicos, outros mais gerais: a questão dos espaços e das redes de sociabilidade são certamente aspectos mais gerais. Por outro lado, será, por exemplo, um traço específico desse estudo, a abordagem do funcionamento de três associações que apresentaram maior relevância no que tange à instrução/educação de meninas, com possíveis repercussões no processo de feminização da docência, sendo elas: as *Casas de Caridade* do padre Ibiapina, a Pia União das Filhas de Maria e o Apostolado de Oração.

Quadro 07
Associações pias e movimentos religiosos com ampla participação de mulheres na Parahyba do Norte (1860 – 1917)

	Casas de Caridade	Pia União das Filhas de Maria	Apostolados de Oração
Origens	Iniciativas particulares do padre Ibiapina, fundadas entre os anos de 1860 e 1872	Primeira metade do século XIX, com a jovem francesa Catarina Labouré (1809-1876).	Organizado inicialmente na França, pelo pe. Gautrelet. No Brasil, o primeiro centro do Apostolado de Oração foi fundado no dia 30 de junho de 1867, no Recife (PE).
Objetivos principais	Instruir e educar meninas órfãs e desvalidas	Cristalização de um modelo de mulher sob a égide da fé e da moral católica	Unir fiéis, por meio do oferecimento cotidiano de si mesmos
Figuras de devoção	Jesus Cristo, Virgem Maria e São Luis Gonzaga	Virgem Maria, Santa Inês e Sant' Anna	Jesus Cristo e a Virgem Maria
Designação das mulheres	Beatas	Militantes	Zeladoras*

Fontes: Quadro elaborado pelo autor a partir das informações trazidas por Nascimento (2009), Amaral (2011) e pelo Manual do Coração de Jesus (2011).

* É preciso esclarecer que o termo “zelador” ou “zeladora”, indica uma função dentro da organização e estrutura do Apostolado. Ao que parece, essa é a única função que podia ser preenchida pelas mulheres, enquanto os quadros diretores eram ocupados exclusivamente por homens. Embora os homens pudessem também exercer a

função de “zeladores”, eram as mulheres que, em sua maioria ocupavam essa função, que consistia em organizar a entidade e zelar por uma determinada família.

Deve-se ressaltar que essas associações e movimentos não só congregavam em torno de si mulheres de grupos sociais distintos, como também atendiam a públicos diferenciados. Com relação ao primeiro tópico, as Filhas de Maria e os Apostolados de Oração congregavam as mulheres religiosas das elites paraibanas, rurais ou urbanas, enquanto as *Casas de Caridade*, conforme Nascimento (2009, p.74), recebiam mulheres ricas ou pobres, instruídas ou não, que resolviam abandonar os prazeres do mundo para viver nas Casas.

No tocante ao público a ser atingido, as Filhas de Maria e o Apostolado de Oração, embora direcionadas para as elites como associações de fundo devocional, realizavam um trabalho de assistência educativa e instrutiva junto a meninas e meninos pobres. As *Casas de Caridade* atendiam prioritariamente meninas órfãs e desvalidas, podendo atender também meninas “pensionistas” cujas famílias tinham uma condição econômica melhor.

Assim, muito embora, essas iniciativas tenham origens e características bem diversas (conforme quadro 07), pode-se perceber que elas apresentarão fios de solidariedade quanto a ações de caridade no interior das freguesias, e cada qual ao seu modo, vai constituir uma rede pia – de maior ou menor alcance – de profusão da imagem da “igreja caridosa” (HAUCK et. al., 2010, p. 211) e das *Santas Mães* como modelos de comportamento para meninas pertencentes aos grupos sociais dominantes, mas também, em grande medida, às jovens consideradas pobres ou desvalidas.

Seguindo-se o protocolo cronológico de implantação dessas associações na Parahyba, será necessário chamar “à cena” primeiramente, as chamadas *Casas de Caridade*, que foram implantadas a partir de 1862, pelo padre Ibiapina, num total de 22 espalhadas pelo sertão nortista, e que tinham por principal objetivo educar e doutrinar as órfãs pobres e desvalidas no “Santo Espírito de Deus”.

Conforme Matos (2010), essas Casas

Foram construídas junto com a população local e sempre com recursos da própria região. Trata-se de uma iniciativa de amparo à mulher sertaneja, particularmente às meninas órfãs. Nessas Casas recebem uma educação completa, preparando-se para serem boas esposas e mães de família. Aprendem a cozinhar, tecer, fiar, costurar, plantar sementes, confeccionar chapéu de palha, fazer tinturaria doméstica com algodão, pintar flores, fazer crochê, labirinto e renda. (MATOS, 2010, p. 222)

Todo o período de doze anos (1860-1872) que engloba a implantação das *Casas de Caridade* é marcado pela delegação das atividades assistenciais, por parte do Estado, à Igreja ou à iniciativa particular, através de seus vários organismos e entidades. Ao Estado cabia a obrigação de contribuir com auxílios especiais. Dessa forma, conforme Hauck et. al. (2008),

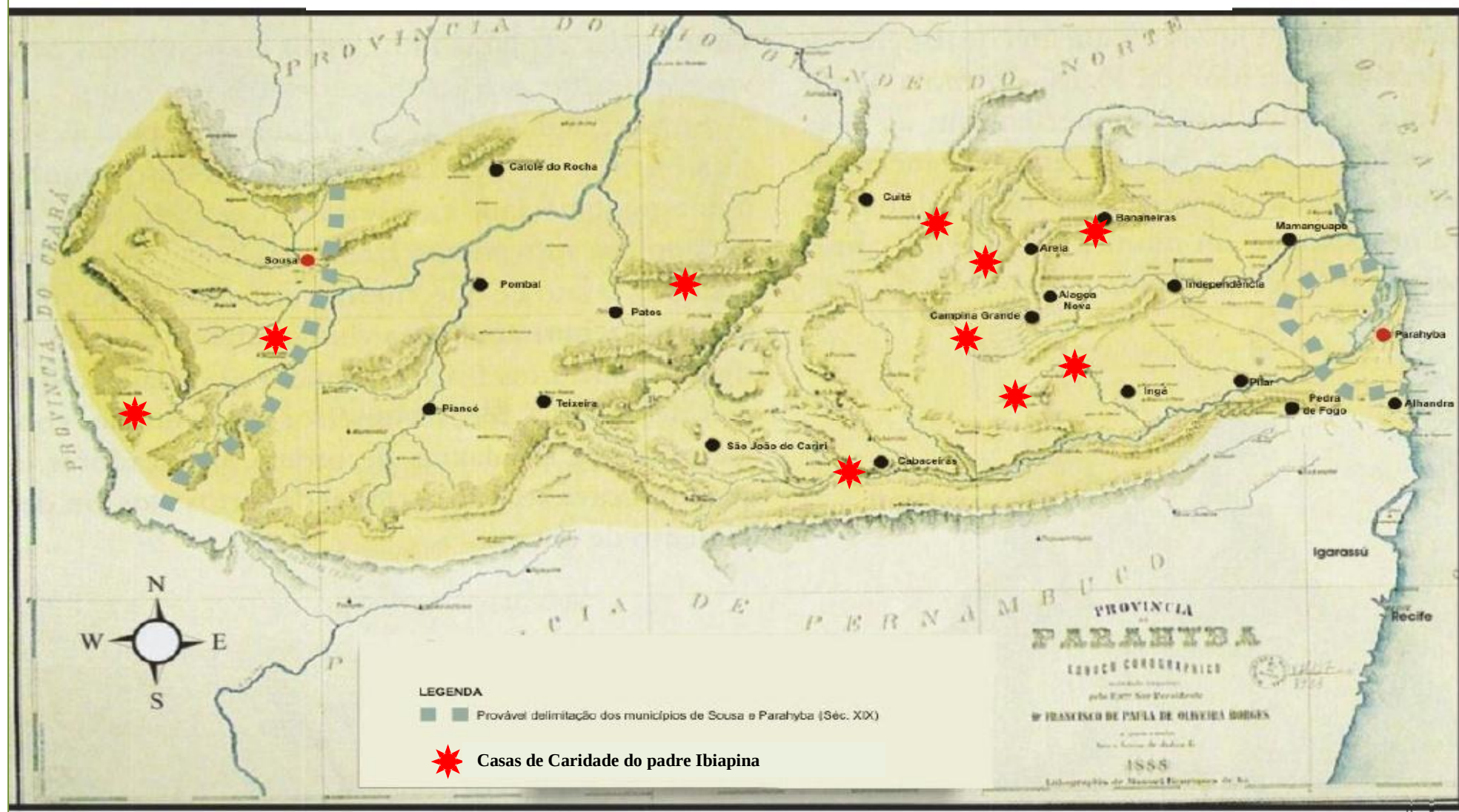
A relação da Igreja para com os pobres ficava, pois, no âmbito da caridade não da justiça. E igualmente dirigia-se o sendo de caridade ao pobre em sua individualidade e não enquanto inserido numa classe. Isso se manifesta de modo especial no que diz respeito aos negros e aos índios marginalizados. A caridade também se estendia a eles, mas sem se perguntar pelas causas de seu estado de miséria coletiva. (HAUCK et. al., 2008, p. 213)

Nesse contexto, religiosos como Fr. Caetano de Messina, que fundou um colégio para órfãs desvalidas em Pernambuco, em 1853, e Pe. Ibiapina com suas dezenas de *Casas de Caridade* espalhadas pelos sertões de várias províncias (Parahyba do Norte, Pernambuco, Ceará e Piauí); passavam a ser vistos por muitos como os “santos da caridade”. No Norte, as “beatas” do padre Ibiapina e as filhas de Nossa Senhora da Conceição dos Humildes, na Bahia, ganhavam destaque na memória social no serviço de assistência à pobreza. Contudo, embora estas mulheres estivessem sob o encargo dos vigários, parecem não ter alcançado muita atenção por parte dos bispos, ao que tudo indica, pela falta de “foros europeus”.

Assim, conquanto fossem iniciativas particulares, mantidas em boa parte com doações locais, as *Casas de Caridade* criadas pelo pe. Ibiapina se concretizavam na prática, como um modelo de sociabilidade de base religiosa sob as disciplinadoras orientações do padre diretor. As chamadas “beatas” que o ajudavam na administração desses estabelecimentos formavam uma espécie *sui generis* de mulheres consagradas, algo como uma “associação pia de moças pobres” (MATOS, 2010, p. 222).

Conforme Nascimento (2009), na Parahyba do Norte foi onde Ibiapina fundou o maior número de Casas, dez no total, sendo elas estabelecidas nas localidades de Santa Fé, Santa Luzia, Cajazeiras, Souza, Cabaceiras, Pocinhos, Misericórdia (atual município de Itaporanga), Alagoa Nova, Areia e Campina Grande.

Mapa 01 – Disposição geográfica das Casas de Caridade do padre Ibiapina (1860-1872)



Fonte: Mapa da província da Paraíba de E. Freitas e Manoel Henriques de Sá (litografia). In: Lima (2010, p. 85)

Atenção: Mapeamento das *Casas de Caridade* feito pelo autor a partir das informações contidas em Mariz (1997) e Nascimento (2009).

A valiosa cartografia da difusão das *Casas de Caridade* (mapa 01), considerada nos limites que admitem a relação entre as visitas do padre Ibiapina e das “irmãs” supervisoras, bem como a instalação de outras benesses para as comunidades pobres - como hospitais, açudes e rodas de expostos - permitem apreender, em essencial, a tentativa do padre em criar uma rede de assistência e de promoção da mulher pobre e sertaneja, que tinha na figura da Virgem Maria o grande modelo a ser seguido pelas jovens que quisessem se colocar na “boa sociedade” como esposas e mães prendadas ou então como “mestras de primeiras letras”.

Para se ter uma ideia, segundo Mariz (1997), a construção das *Casas de Caridade* se iniciaram pelo desejo do padre Ibiapina em educar as meninas sertanejas nos moldes da imagem de Maria. O padre tinha, desde que se ordenou, escolhido o nome de Maria, a mãe de Jesus, como objeto de inspiração e de culto. Dessa forma, continua afirmando Mariz (1997, p. 4), Ibiapina, querendo que essa mulher fosse “por tudo recatada construída e defendida para o bom viver, fez por esse pensamento quanto estava ao alcance de suas forças, durante quase trinta anos de apostolado”: o recato da mulher foi o tema predileto de sua prédica.

Para Freyre (2000, p.768-769), ao demonstrar sua devoção por Maria Santíssima, Ibiapina também se mostrou repleto de nativismo e de maternalismo. Na extrema receptividade do brasileiro ao culto de Maria, Mãe de Deus, Mãe dos Homens, que chegou quase a superar o culto de Deus Pai e Cristo Nosso Senhor, o padre denominava suas educandas de “filhas” e as “beatas” de “mães”. Colocava em prática um método baseado no trabalho e nos “exercícios marianos” para “endireitar” e “corrigir” os deslizes de suas meninas; utilizava-se, enfim, do artesanato para que suas “filhas”, na feitura dos quadros de Nossa Senhora (conforme figura 05), se inspirassem nos ensinamentos encerrados na imagem da Virgem Mãe.

De nota em nota, os exemplos desse imaginário vão se multiplicando dentro das *Casas de Caridade*, seja materializado nos terços, rosários, orações e ofícios marianos que regulavam os tempos das atividades de trabalho, estudo e descanso; ou nas peças teatrais de autoria de Ibiapina que as meninas representavam dentro das Casas – peças de fundo moralista que se opunham a “moral camponesa”, decaída diante dos sete pecados capitais.

Na trama intitulada *O Pecado de Adão e Eva*, por exemplo, após cada membro de uma família (composta por mãe e quatro filhas) expor suas próprias falhas e assumir uma

postura submissa de culpa, a mãe pede para que as filhas sejam fortes e que tomem por guia as suas experiências de mãe e a direção espiritual da Virgem Santíssima:

Eu porém não tive guia; porque da verdadeira sorte e destino humano ninguém cuidava. Hoje lamento essa ignorância. Mas vós tendes de aproveitar minhas experiências e a direção espiritual que toca a eternidade, auxílios poderosos tendes para tomardes o caminho que vos aponto: não estais sem guia, quereis conhecê-la? (Aponta para o coração de Maria) (um grupo de meninas pequenas cantam em seguinte)

Rompeu a nuvem do céu.

Veio a nós um claro dia,

E nele vemos alegre,

O Coração de Maria. (COMBLIN, 1984)

Figura 06 – Nossa Senhora do Carmo



Figura 06 - Quadro representando Nossa Senhora do Carmo segurando o menino Jesus e o escapulário. Trabalho realizado pelas órfãs da Casa de padre Ibiapina em Areia-PB. Obra do início do século XX, feita em tecido, lantejoulas, seda e cartão, cujas dimensões são 71x43,3cm. A feitura de imagens de Nossa Senhora fazia parte do método de Ibiapina de presentificar Maria por diversas maneiras: imagens, recitações e rituais. Nossa Senhora do Carmo, a “Virgem do Escapulário”, ensina, inclusive, que o escapulário “é pendor visível de sua benevolência maternal”. (ALVES, 2013, p. 67) A imagem guarda ainda a face de *Theotokos* de Maria, que em grego significa “A Mãe de Deus”. (LELOUP, 2006, p. 92)

Fonte: Museu de Areia-PB.

Foto: Arquivo pessoal do autor – abril de 2013.

Segundo Mariz (1997), de certa altura em diante, o padre Ibiapina teve a preocupação de “(...) especializar algumas dessas moças, formando-as ‘mestras públicas’

como ele chamava, para facilitar-lhes ‘estado’, que queria dizer casamento, e resultava num belo serviço à sociedade e à instrução” (p. 116). De acordo com os seus estatutos, essas Casas preparavam jovens pensionistas e pobres (que deveriam ser tratadas da mesma forma), para serem boas mães de família na sociedade ou aprenderem algum ofício prático “próprios de uma senhora” (MARIZ, 1997).

Por meio de algumas cartas que Ibiapina enviou para as irmãs diretoras das Casas, é possível notar que algumas meninas eram preparadas para se tornarem “Mestras públicas”, alcançando o cargo público “possível” para mulheres naquele momento – o de professora pública. Ao fim de uma carta escrita às irmãs superiores, Ibiapina deixa clara a sua intenção: “Com mais vagar, quando mandar a Mestra. V. designará as meninas, ou moças mais habilitadas para aprenderem que as quero preparar a ser mestras públicas, e ficarem assim dotadas para tomarem estado” (IBIAPINA apud MARIZ, 1997, p. 316).

A possibilidade de formar jovens para atuarem como professoras segue uma linha promocional ímpar para a mulher do interior (com possibilidades de colocar essas meninas em condições econômicas adversas), num contexto em que as famílias pertencentes aos estratos sociais de menor nível socioeconômico não incentivavam nem exerciam influência instrucional sobre suas filhas, fato esse constatado pelo pequeno número de meninas que frequentava a escola nesse período. A frequência delas na escola, quando acontecia, era geralmente breve e inconstante. Muitas famílias preferiam deixar suas filhas fora da escola. Além disso, como avalia Chamon:

O número de escolas para a população livre era enormemente inferior ao número de habitantes, estando longe de satisfazer as necessidades de uma população dispersa em uma grande extensão territorial e separada por grandes distâncias. (CHAMON, 2005, p. 35)

Para as meninas das camadas populares, desde muito cedo, “a aprendizagem prática das atividades cotidianas nas tarefas domésticas, da agricultura ou nos ofícios urbanos era prioritária” (GONDRA, 2008, p. 202). Assim, no século XIX, em uma sociedade marcada pela escravidão e por profundas desigualdades étnicas, sociais e culturais, é impossível desconsiderar as diferenças que perpassavam as relações de gênero e a diversidade dos arranjos familiares. Como argumenta Gouvêa (2004, p. 193), e tendo em vista o que se disse há pouco, irá se instalar nesse momento um conjunto de múltiplas possibilidades de

construção da experiência feminina, não redutíveis a uma situação de dependência e subjugação ao universo masculino.

Dessa forma, diante de todas as dificuldades advindas da dominação masculina, da pobreza, das secas e das migrações, têm-se notícias de “mestras de primeiras letras” que foram se formando dentro do clima espiritual das Casas de Ibiapina. Por meio das poucas missivas encontradas, escritas pelo padre entre os anos de 1875 e 1876, sabe-se de algumas dessas meninas que vão gradualmente se tornando “mestras de primeiras letras” para assumirem ou não os cargos públicos: em breves comentários nas cartas, Ibiapina faz menção a jovem, apenas designada como “Senhorinha”, que era “mestra de Letras” em Souza, enquanto, no ano de 1876, formava-se como “mestra de primeiras letras”, a menina conhecida como “Marcolina”, na localidade de Cajazeiras. No ano de 1875, na comitiva que acompanhava o padre, já adoentado, para socorrer outras Casas, encontravam-se dez órfãos, estando algumas delas já habilitadas na “prática do colégio” e de “serviço de ensino” (MARIZ, 1997, p. 128). Muitas destas começaram a atuar, mesmo depois da morte do padre Ibiapina, instruindo e educando meninas e meninos nas suas respectivas localidades.

O pouco que se consegue saber da inserção dessas novas “mães e mestras” (não era essa a formação ideal pensada por Ibiapina para suas meninas?) é que algumas delas se tornaram professoras públicas e outras foram atuando em escolas organizadas pelas próprias irmãs da *Casa de Caridade*. Por intermédio do jornal *A República*, de dezessete de dezembro de mil novecentos e sete, tem-se notícias da atuação dessas jovens na “Escola do Coração de Jesus”, destinada a crianças pobres de Alagoa Grande, e dirigida por quatro irmãs da *Casa de Caridade* (embora o jornal não identifique os nomes). Há indícios também da participação de meninas da Casa de Campina Grande nos trabalhos da “escola-abrigo” do Monsenhor Salles (MARIZ, 1997, p. 208).

Entretanto, embora os caminhos das “mestras de primeiras letras” e das meninas das Casas pudessem entrecruzar-se com o desempenho dedicado de outras associações, como os Apostolados de Oração, serão esses, ao que parece, momentos raros e pontuais, como o que ocorreu em Pocinhos, no ano de 1916, quando meninas da *Casa de Caridade* organizaram justamente com as zeladoras do Apostolado, a entronização⁵⁷ na casa do professor João Rodrigues (*A Imprensa*, de 16/06/1916).

⁵⁷ A cerimônia de entronização era organizada pelo Apostolado de Oração, sendo caracterizada como consagração de uma família ao Coração de Jesus, pela aposição do quadro do Sagrado Coração de Jesus na residência da família. As notícias de jornais indicam um forte crescimento dessas cerimônias por toda Parahyba

De fato, ao se olhar a distribuição dos Apostolados de Oração (mapa 02) identificados no período da pesquisa, percebe-se que, à exceção das localidades de Pocinhos e Santa Luzia, os caminhos das duas iniciativas não se cruzam (pelo menos não diretamente), sobretudo, por atuarem preferencialmente em regiões diferentes. Enquanto as iniciativas do padre Ibiapina se dedicam às populações das regiões fisiográficas do Brejo, Agreste e do Sertão, os Apostolados de Oração vão proliferar por toda a Parahyba do Norte, porém com maior concentração nas regiões fisiográficas do Litoral, da Mata e do Brejo.

É importante verificar, pelo menos do que é perceptível pelos jornais, que iniciasse um intenso movimento de instalação de apostolados de oração por toda a Parahyba, entre os anos de 1889 e 1903, cujos quadros eram compostos preponderantemente por “zeladoras”, chegando às vezes às centenas de associadas. De acordo com as esparsas notícias encontradas no jornal *A Imprensa*, no ano de 1889 se estabeleceram os apostolados de Guarabira, Nossa Senhora das Dores do Mogeiro, Santa Luzia, São José do Mipibú, Nossa Senhora de Papary e Conceição de Nova Cruz (essas três últimas no estado vizinho do Rio Grande do Norte). Em 1901, são fundados os apostolados de Soledade, Villa de Patos, Catolé do Rocha e Boa Esperança. No ano de 1902, são contemplados com o apostolado Conde, Pitimbu e a Villa de Monteiro. E por fim, no ano de 1903, em Cruz do Espírito Santo se organiza mais um apostolado. Outros apostolados deixaram indícios de sua existência pelas celebrações das entronizações noticiadas nos jornais, haja vista ser essa uma das incumbências primordiais dessas associações.

Os Apostolados não tinham entre suas linhas mestras a tarefa educativa e instrutiva. De acordo com o *Manual do Coração de Jesus* (2011), seu programa consistia basicamente no culto do Sagrado Coração de Jesus, através das múltiplas iniciativas de apostolado de zeladoras e zeladores. Porém a estrutura da organização permitia se adaptar às mais diversas condições. Ao entrar no apostolado, seus zeladoras e zeladores recebiam um diploma, que materializava o compromisso perante o Apostolado de propagar o culto do Sagrado Coração e o culto ao Imaculado Coração de Maria. Esse último aspecto fica bem evidente no desfecho do “Ato de Consagração dos zeladores ao Divino Coração de Jesus”, texto que deveria ser recitado solenemente (e muitas vezes de forma emocionada) pelo novo membro, que à espera da benção do Diretor, dizia solenemente: “Escolho a Bem-Aventurada

do Norte, a partir de 1889. Era sempre um acontecimento que atraía as “melhores” e mais católicas famílias da localidade, com ornamentação de flores naturais e cantos religiosos.

Virgem Maria, para ser minha mãe de um modo especial. Eu me consagro e dedico com tudo o que me pertence ao seu Imaculado coração e prometo propagar como puder, o seu culto. Amém” (APOSTOLADO DE ORAÇÃO, 2011).

No entanto, de acordo com as informações do Pe. Severino Ramalho, de Bananeiras, esses Apostolados encontravam-se no centro de vários movimentos e obras de caridade cristã. Em Bananeiras, por exemplo, foi por atuação do Apostolado de Oração que foi instalada uma aula noturna. Digno de nota é que assim como provavelmente em muitas outras localidades, a aula noturna para os desvalidos era mantida e dirigida pelas “zeladoras do apostolado” (*A Imprensa*, de 22/12/1901).

Outra linha de ação educativa dos apostolados é encontrada em Catolé do Rocha. Naquela localidade, as zeladoras davam aulas de catecismo, por vezes, em suas próprias residências, reforçando um ensinamento que deveria iniciar-se em casa com o pai e a mãe, conforme destacava o jornal *A Imprensa*:

As zeladoras residentes fora da Villa [de Catolé do Rocha] dão o catecismo em suas moradas aos meninos das circunvizinhanças. Era para desejar que todos os Pais e mães de família se comprometessem bem da necessidade de imprescindível e rigorosa obrigação que lhes assiste de ensinarem seus filhos e domésticos a doutrina e mandarem nos ao catecismo. (*A Imprensa*, de 26/08/1900)

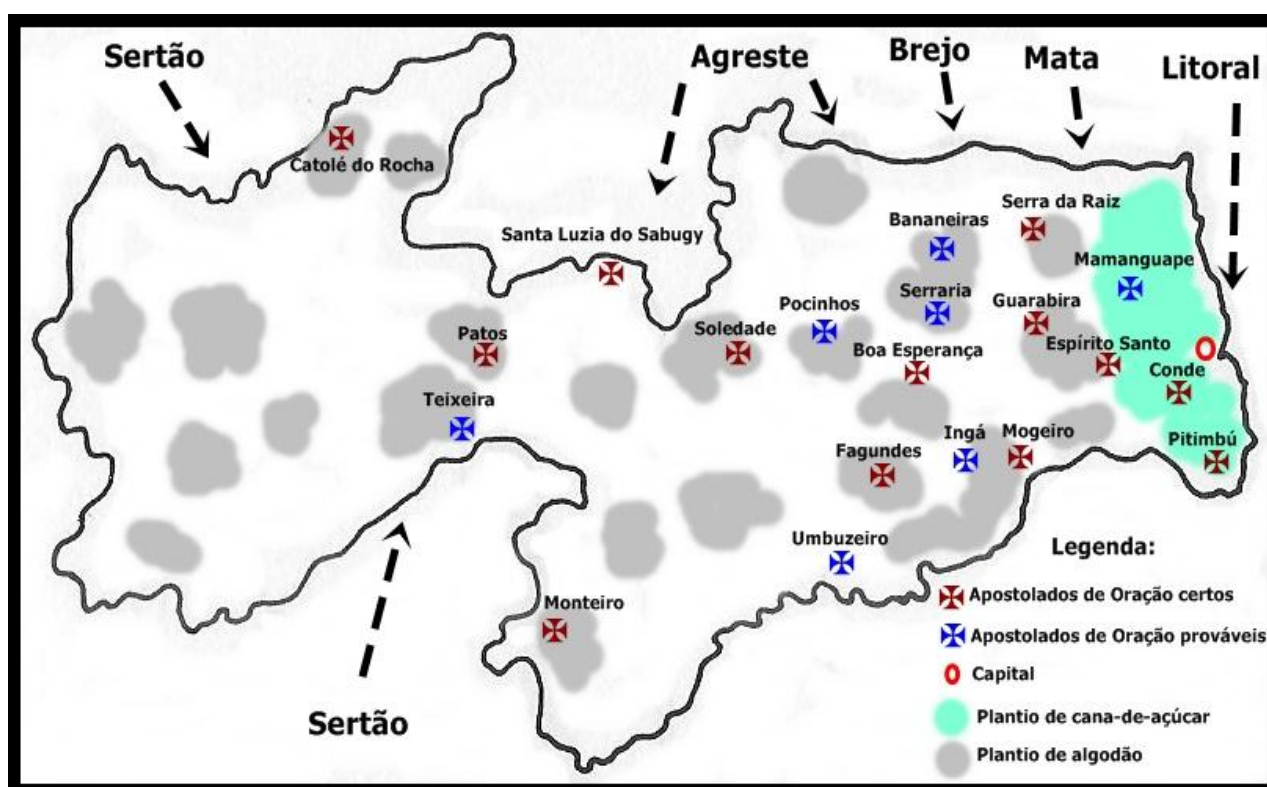
Não se sabe quais os critérios que filtravam essas decisões de onde e como deveriam atuar essas zeladoras. Mas, ao que tudo indica, foi a partir 1899 que os apostolados passaram a ter uma preocupação com a educação católica, conforme o rol das “intenções gerais para o mês de julho” estabelecidas para aquele ano, que incluía entre seus objetivos a preocupação com as “escolas católicas”. A dinâmica encontrada em Bananeiras e Catolé do Rocha parece exemplar para outras localidades: enquanto a Igreja criava escolas paroquiais para as crianças pobres, as zeladoras dos apostolados conduziam aulas noturnas para os adultos e davam aulas de catecismo nas localidades onde as escolas paroquiais não chegavam. As poucas notícias de jornais encontradas apresentam indícios de que essa esquematização estaria dentro do programa da Igreja Católica para catequizar crianças e adultos sem escolas. (*A Imprensa*, de 04/06/1899).

Ao meio do caminho, porém, é preciso fazer uma remissão que ajuda a compreender as diferentes rotas traçadas pelas *Casas de Caridade*, e pelos Apostolados de Oração, além de permitir novamente que entre em cena a Pia União das Filhas de Maria. Não

se pode perder de vista que tanto os apostolados quanto as Filhas de Maria estavam fortemente vinculados a ações junto às elites paraibanas, ao passo que as Casas de Ibiapina eram iniciativas particulares que buscavam assistir material e espiritualmente localidades desassistidas pelas camadas dirigentes.

Se se considerar que as atividades das Filhas de Maria, já no século XX, só puderam ser identificadas na Cidade da Parahyba, Areia, Campina Grande e em Guarabira; é possível pensar que as duas associações de caráter elitista (Apostolados e Pia União) atuavam preferencialmente nas áreas dos “ouros brancos”, ou seja, do açúcar e do algodão.

Mapa 02 – Relação entre os Apostolados de Oração e as áreas de plantio de algodão e cana-de-açúcar na Parahyba do Norte (1889-1917)



Fonte: Mapa da Parahyba do Norte contido em Jofilly (1982, p.206). Identificação das áreas de plantio de algodão e cana-de-açúcar: Lewin (1993)

Obs: Mapeamento dos Apostolados de Oração realizado pelo autor a partir do jornal *A Imprensa*, de 26/10/1902.

A região do Litoral e da Mata eram as áreas dos “senhores de engenho”, do plantio de cana-de-açúcar, e de produção de açúcar. Área que, sob o domínio de uma oligarquia de base familiar assistirá, a partir de 1910, a substituição gradual dos engenhos pelas modernas usinas de açúcar. Diferentemente da cana-de-açúcar, o algodão começará a ser cultivado no século XVIII, mas só terá uma importância significativa no decorrer do

século XIX. A lavoura algodoeira se espalhou pelo interior da Parahyba devido ao fato que o litoral era campo quase exclusivo para o plantio dos canaviais. Diferente da cana-de-açúcar que ficava mais resguardada dos efeitos das secas pelo clima mais chuvoso do litoral, as lavouras de algodão sofreram muito com as constantes secas.

O que se quer dizer é que, de um lado, as Filhas de Maria restringiriam suas operações a prósperos redutos econômicos, como a capital, Areia, Campina Grande e Guarabira; por outro, os Apostolados de Oração construíram um circuito mais amplo de atuação, parecendo acompanhar a ascensão das elites econômicas que baseavam suas riquezas no plantio de cana-de-açúcar (regiões do Litoral e Mata) e de algodão (conforme o mapa 02), tendo o último produto então, sua produção alavancada desde a crise do algodão dos Estados Unidos da América (um dos maiores produtores de algodão do mundo) em razão da Guerra da Secessão (1861-1865). Para emoldurar a importância dos “ouros brancos” para a província, naquele momento, Jofilly (1982, p. 31) ressalta que em 1861 contava a Parahyba do Norte com 214 engenhos, tendo exportado 500.594 arrobas de açúcar, enquanto a exportação de algodão atingiu, no mesmo ano, 187.787 arrobas.

Em sua aparente simplicidade, essa cartografia pode ser valiosa ao encaminhar as reflexões no sentido de que as associações estavam hierarquicamente distribuídas de acordo com os grupos economicamente dominantes, dimensão que repercutirá não só na formação das associações, mas que poderá repercutir na formação das futuras “mães mestras” ou professoras. Enquanto as iniciativas particulares do padre Ibiapina buscavam a “rota da caridade” mas que muitas vezes, podiam estar apoiadas no auxílio pecuniário da elite algodoeira ou criadora de gado do Agreste e do Sertão, a Igreja direcionava suas iniciativas para áreas de ascensão econômica, sob a influência de elites oligárquicas que podiam se designar como liberais ou conservadoras – áreas em torno das quais se concentravam as principais fontes de receitas municipais, que de acordo com o relatório emitido pelo Paço Municipal de Campina Grande ao Governador, em 1890, eram: “os impostos das feiras, dízimos de gados e lavouras, imposto predial, imposto sobre animais de outro Estado refeitos no Município, imposto de sangue, de bebidas espirituosas, aferições, licenças e multas” (JOFILLY, 1982, p. 175). Essas áreas eram igualmente as que reuniam o maior número de escolas. Para se ter uma ideia desse quadro, segundo estatísticas obtidas a partir de informações trazidas por Pinheiro (2002, p. 43), das 39 localidades que possuíam cadeiras isoladas no ano de 1864, trinta e duas delas, ou seja, cerca de 82%, estavam confirmadamente

em áreas de forte produção algodoeira ou açucareira, indicando a força do mandonismo e a influência política e econômica dos “coronéis” e “senhores de engenho” na criação e extinção dessas cadeiras isoladas.

Desse ponto de vista da hierarquia das associações, fica mais fácil compreender a atuação da Pia União das Filhas de Maria recrutando suas “militantes” em Guarabira (*A Imprensa*, de 8/12/1914), Areia (SERAFIM, 1992, p.98) e Campina Grande (JOFILLY, 1982, p. 94). Na capital, por seu turno, as Filhas de Maria exerceriam grande influência no interior do Colégio Nossa Senhora das Neves, destinadas à educação das filhas das elites da capital. Na verdade o colégio era “a sede da Pia União das Filhas e Maria” na capital (*A Imprensa*, de 13/09/1903).

Por isso, ao que tudo indica, a Pia União, associação de crescente prestígio na região do Litoral paraibano (no período em apreço da pesquisa), se articulará com a direção do colégio para a criação da “Associação das Mães Cristãs do Colégio Nossa Senhora das Neves”, criada em 1901, segundo seus estatutos. Outros indícios apontam para essa forte relação entre as Filhas de Maria e as Mães Cristãs: no piedoso cortejo da imagem da Padroeira de Campina Grande (Nossa Senhora da Conceição) no início do século XX, logo atrás do andor vinham as “Filhas de Maria, com seus laços de fitas azuis”, seguidas das “Mães Cristãs com seus véus imaculados” (*A Imprensa*, de 13/09/1903).

Embora se tenha poucas informações sobre essa associação de mães, sabe-se que ela vai ter um papel atuante dentro do Colégio Nossa Senhora das Neves, na medida em que é uma iniciativa que conclama as mães das alunas e outras mulheres da “melhor sociedade” a cristianizar suas filhas e famílias por meio de ações que ocorriam em boa parte dentro do referido educandário. O jornal *A Imprensa* dará as boas vindas à associação da seguinte maneira:

É muito louvável a ideia que tem algumas senhoras de nossa melhor sociedade de, em homenagem a Jesus Christo Redemptor no fim do presente século, installarem como prévia aprovação da autoridade competente, a Associação denominada de Mães Christãs que tem por fim multiplicar as mães christãs para esse efeito os corações dessas mães, unidos ao coração imaculado de Maria, põem em comum seus votos, solitudes e orações, no intuito de attrair sobre seus filhos e mais famílias, as bênçãos do céu. (*A Imprensa*, de 18/11/1900).

Se há alguma verdade nessa relação entre a Pia União e a associação de mães, convém salientar que as Filhas de Maria atuavam estrategicamente no interior do Colégio Nossa Senhora das Neves, pelo menos desde 1899, organizando as festividades de recepção para suas aspirantes, momentos celebrados anualmente no educandário. Uma das cerimônias foi apresentada assim:

Na Dominga da SS. Trindade celebrarão as alunas do Collégio N. S. das Neves uma edificante festa de piedade por ocasião da recepção de aspirantes a Filhas de Maria sendo presidido por S. Excia. Revem. que pela manhã celebrou o santo sacrifício, distribuindo a sagrada Comunhão a todas as alunas e à tarde fazendo apresentação das mesmas aspirantes, dirigiu-lhes palavras de animação e incitação conclu...[ilegível] pela benção sobre [ilegível] SS. Sacramento. (*A Imprensa*, de 04/06/1899)

Observe a leitora ou o leitor que, antes de serem aceitas na Pia União as jovens interessadas deveriam solicitar a admissão como “aspirante” à diretora da associação. Passavam por uma espécie de crivo que levava em conta fatores morais e certos requisitos como idade e participação em reuniões. Ato contínuo, uma vez aceitas na associação por sufrágio da Mesa Diretora, as novas associadas deveriam trazer no pescoço uma fita azul celeste da qual penderia uma medalha com a imagem da Virgem Maria sobre um globo, com os braços abaixados e as palmas das mãos viradas para frente (conforme figura 07). Ao redor desta imagem aparecia a frase: “Maria concebida sem pecado rogai por nós que recorremos a vós”. Na parte posterior da medalha foi cunhada a letra M, encimada por uma cruz, tendo um traço na base e, por baixo do monograma de Maria, dois corações representando o de Jesus (cercado por uma coroa de espinhos) e o de Maria (com uma espada atravessada), e adornada por 12 estrelas.

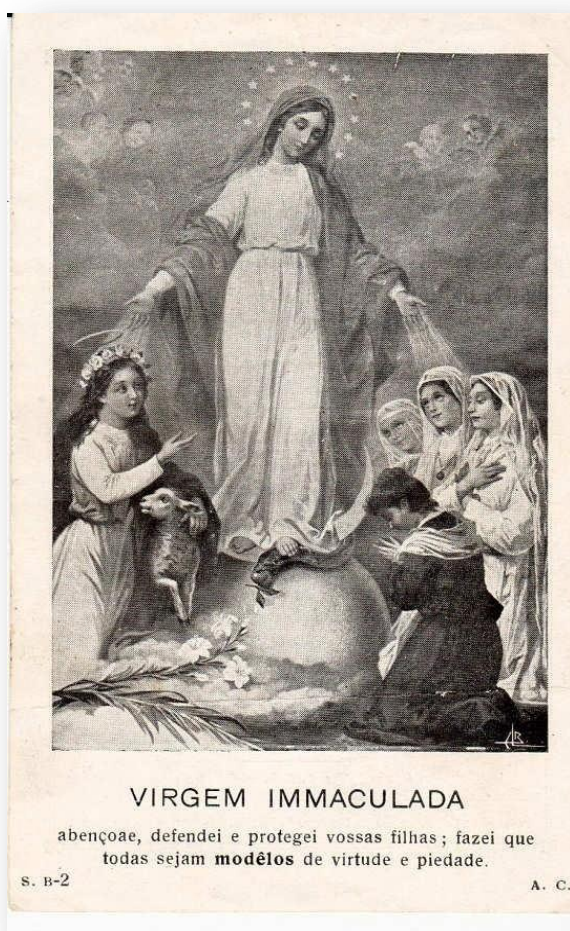
A imagem em questão, repleta de significados culturais e sociais, representa ainda o encontro entre mulheres de diversas idades e com diferentes experiências, porém, ao que tudo indica, pertencentes à mesma posição social: são mulheres brancas, de gestos delicados e que aparentam ser da “boa sociedade”. Cada qual, como diz a inscrição que acompanha a imagem, deve ser “modelo de virtude e piedade” de acordo, evidentemente, com a diferente fase da vida em que se encontra.

Todas elas têm a exibição do cabelo, controlada de alguma forma. Para Michele Perrot (2013, p.54-55), os cabelos são “símbolo de feminilidade e sexualidade”, símbolo que sintetiza sensualidade e sedução, atraindo o desejo. A Virgem Maria e as três Filhas de Maria

usam o véu, e como lembra Perrot (2013, p. 56), “O véu é instrumento de pudor” – a Igreja impõe o véu às religiosas desde o século IV e aconselha-o às demais mulheres, pois, o véu de oblação da religiosa, no dia em que confessa, oferece sua cabeleira a Deus. Olhando mais atentamente para as outras figuras da representação, percebe-se que a menina aspirante à Filha de Maria não tem véu, mas usa uma grinalda de flores na cabeleira solta. A Liturgia da Igreja Católica deixou a grinalda, antes utilizada pelas noivas no ritual de casamento romano, somente para as virgens (NEGROMONTE, 1962, p. 197). Por seu turno, a mulher mais idosa, que, em genuflexão e mãos justapostas, usa uma roupa de tecido aparentemente mais pesado e de cor escura; é outra que não usa o véu, mas ostenta os cabelos presos por um coque, penteado que, por vezes, junto com uma discreta franja, era muito usado pelas damas da época, como atestam as pinturas de artistas como Almeida Júnior, e uma série de fotografias datadas das últimas décadas do século XIX (PERUTTI, 2001, p. 121). Como lembra ainda Perrot (2013, p. 58), no século XIX, mulher “de respeito” traz a cabeça coberta por um chapéu ou prende seus cabelos com um coque, que só se desfazia na intimidade do lar, para o marido, nunca em público.

A imagem da ante-capa do Manual das Filhas de Maria é emblemática, e traz indícios do ensinamento religioso e moral que era adotado nas iniciativas educacionais com influência das Filhas de Maria. A Virgem Imaculada encontra-se na mesma posição reproduzida nas medalhas dadas às sócias: sobre um globo, com os braços abaixados e com as mãos viradas para frente. Maria é a própria ligação entre o plano celeste e o terrestre, sobre a sua imagem é possível visualizar as frontes de anjos barrocos que saem das nuvens, povoando o céu. A cabeça de Maria é simbolicamente laureada por doze estrelas, e forma sugestivamente, na simetria com as Filhas de Maria (ou aspirantes), o desenho de uma pirâmide hierárquica, cujo topo é a própria Virgem devocionada. Seu poder é incontestável, ela pisa com o pé esquerdo a serpente com a maçã na boca (símbolo da queda em pecado), enquanto de suas mãos quase se materializam bênçãos e graças que irradiam diretamente para as cabeças das suas Filhas, neófitas e antigas. Completando a complexa composição aparecem ainda o cordeiro e a flor de lírio. O cordeiro branco pode ser uma referência simbólica a Jesus Cristo, o Agnus Dei (Cordeiro de Deus, em latim). Já aos pés da menina mais nova há um ramo de lírio, símbolo da pureza de Maria Santíssima.

Figura 07 – Antecapa do Manual da Pia União das Filhas de Maria



Fonte: Amaral (2011)

Figura 07 - Em 1864, o Padre Alberto Passéri, pároco da Basílica de Santa Inês, em Roma, fundou uma associação para jovens católicas, denominando-a de Pia União das Filhas de Maria, a qual estaria sob o patrocínio da Virgem Imaculada e de Santa Inês. A escolha de Santa Inês (Agnes, em italiano) como patrona deste grupo, está relacionada a dois motivos: primeiro, porque foi fundada na Igreja que tinha a Santa como padroeira; segundo, porque ela representava um modelo de pureza e castidade para as jovens associadas. O registro mais antigo sobre esta associação no Recife é o documento de Aprovação (AMARAL, 2011, p. 68)

Assim inspiradas por uma dupla devoção, e por esses modelos de pureza, as Filhas de Maria buscarão atuar indiretamente no setor educacional dirigido às elites, ao que parece, por meio da criação da “Associação de Mães do Colégio Nossa Senhora das Neves”. Porém, no tange às meninas pobres, a Pia União das Filhas de Maria será convocada pelo Bispo Diocesano para fundar e dirigir diretamente a “Escola Santa Inez”, destinada, como se sabe, às meninas das classes menos favorecidas. É o que se depreende a partir da seguinte notícia do jornal *A Imprensa*, acerca do encerramento das aulas desta escola no ano de 1914:

Tivemos ontem à tarde o grato ensejo de assistir a festinha de férias e prêmios da Escola de S. Inez desta capital. Esta escola que distribue gratuitamente a instrução de um grande número de meninas pobres, mantida pela Pia União das Filhas de Maria e ultimamente subvencionada pelo governo, tem funcionado em um vasto salão da

egreja da Mãe dos Homens, decentemente mobiliado e com o material escola adaptado ao ensino primário, de conformidade com as exigências e as normas do ensino público. Foi regida este anno pela professora Solana Neves, que não poupou esforços e dedicação, para desempenho da sublime missão do magistério. (*A Imprensa*, de 10/11/1914)

De acordo com Kulesza (2006, p. 101), a Escola Santa Inez é criada em 1909 pelo bispo paraibano dom Adauto Aurélio de Miranda Henriques, sendo destinada às meninas pobres da capital. Segundo esse autor, além de receber uma pequena subvenção do governo, era co-dirigida por uma professora pública e nela o ensino era ministrado por distintas e hábeis professoras normalistas, provavelmente também contratadas pelo Estado, que tinham nas Filhas de Maria “adjuntas” que ajudavam a conduzir aulas com grande número de meninas. Esse aspecto é corroborado por notícias de jornais que apontam algumas professoras normalistas que lecionaram na Escola Santa Inez como Mignon Freire, Ergida Leal, Corina Caó, e claro, a já referida D. Solana Neves (*A União*, de 01/03/1912).

Contudo, a notícia de 1914 indica que eram as Filhas de Maria que mantinham e organizavam a escola, o que obviamente clarifica a designação da mesma, já que as Filhas de Maria estavam sob o patrocínio da Virgem Maria e de Santa Inês. Essas informações são confirmadas por outra notícia de jornal, que dessa vez se refere ao encerramento das aulas no ano de 1915, e que traz mais alguns detalhes do local de estudos, da frequência das alunas e do que se ensinava na escola:

Quinta-feira passada encerrou os seus trabalhos desse anno a escola gratuita Santa Inez, que funciona no consistório da Igreja Mãe dos Homens, regida pela distincta e competente professora normalista d. Solana Neves. A escola fundada pelo sodalício pio das Filhas de Maria desta capital sob a direção do exmo. Mons. Odilon Coutinho, é subvencionada pelo governo estadual. Tem, nos 5 annos que já conta de existência, prestado à infância feminina das famílias pobres de nossa cidade os mais assignalados serviços, porquanto annualmente se educam alli muitas dezenas de creanças que seriam sempre analphabetas e rudes se a caridade christã não nas tomasse pela mão para proteger, instruindo-as e educando-as. A matrícula da escola Santa Ignez foi, este anno, de 42 alumnas que deram uma frequência média de 35. Além dos rudimentos primários das lettras, as filhinhas dos pobres aprendem ali vários trabalhos manuais. (*A Imprensa*, de 22/11/1915)

Como se vê, as meninas pobres aprendiam rudimentos das primeiras letras e trabalhos manuais no consistório da Igreja Nossa Senhora Mãe dos Homens⁵⁸. Ora, mais do que uma “escola para pobres” anexa a alguma instituição (como era o mais comum), a escola Santa Inez funcionava dentro da referida igreja, e no local de reunião de seus sacerdotes. Deve-se pensar ainda, que a relação estabelecida entre as professoras normalistas cedidas pelo governo estadual e as Filhas de Maria, podia ser tensa e perpassada por discordâncias, em razão das diferentes perspectivas de instrução/educação que possuíam. Basta lembrar que a Igreja não via com bons olhos o método intuitivo utilizado pelas normalistas. No jornal *A Imprensa*, de vinte e nove de outubro de mil oitocentos e noventa e nove, por exemplo, a redação católica do periódico defendia a “educação christã” em detrimento das escolas que praticavam os novos métodos de ensino, aquelas que “instruem por intuição”.

De qualquer forma, a extensão do padroado de Santa Inês ao nome da escola carrega uma lógica intrínseca – tal como a santa era “modelo de pureza e castidade” para as jovens associadas, assim o seria também para as alunas da escola que, doravante, insuspeitadamente, seriam as únicas alunas pobres a ostentar, na Parahyba do Norte, uma patronesse escolar da classe das “virgens e mártires”. Como se sabe, as designações das *Santas Mães* nunca foram dirigidas para designar as escolas de meninas pobres, contudo, no que tange às jovens da Escola Santa Inez, a intervenção da Virgem Maria manifestar-se-ia pela via de uma “pedagogia indireta” que incitava à prática da pureza. O elo entre o modelo da Santa Mãe com as alunas é o modelo “menor” ou intermediário de Santa Inez, afinal, o objetivo principal da associação conforme o “Manual da Pia União das Filhas de Maria”, era que a “devoção da mocidade pelo culto da Virgem imaculada se propagasse” (AMARAL, 2011, p. 68-69) Tanto o é, que a imprensa católica via a Pia União como “Exemplo edificante de sinceridade, de crença, de firmeza na fé, de devotamento e amor à Maria Imaculada, protectora e modelo das jovens christãs” (*A Imprensa*, de 13/09/1903).

Essas incursões mais amplas pelas associações e movimentos religiosos permitem perceber certas nuances da estreita relação que foi se firmando entre professoras e associações piás, nas quais muitas obtinham posição de destaque. Rumores de tempos idos trazem notícias de um movimento de “mão dupla”, no qual é perceptível a influência das associações e

⁵⁸ De acordo com Silva (p. 111-118) a Igreja Nossa Senhora Mãe dos Homens foi construída entre o final do século XVII e começo do século XVIII e era sede da Irmandade dos Homens Pardos. Sua construção é atribuída à devoção de um escravo. A igreja foi demolida em 1923, na administração do prefeito Guedes Pereira, em razão de seu propósito de atualização urbanística da capital paraibana.

movimentos religiosos para a constituição dessas mulheres enquanto professoras (homens e mulheres se constituem na experiência), da mesma forma que esses movimentos eram, muitas vezes, compostos e conduzidos por mestras públicas e particulares.

Nesses caminhos que ligavam o público ao privado, muitas professoras podem ter construído suas identidades profissionais. Sejam exemplos dessa dinâmica, o caso de Maria do Rosário Brasileira e Melo, conhecida como Bahia, professora do sexo feminino na cidade de Areia-PB que, na década de 1860, “fez parte da Irmandade do Rosário de Areia” (RIBEIRO, 1992, p. 24). As professoras Rosa de Jesus Sacramenado e a renomada professora e dirigente do seu próprio colégio Júlia Verônica dos Santos Leal, igualmente da cidade de Areia-PB, ingressaram nas fileiras da Pia União das Filhas de Maria, tendo sido esta última “durante anos a presidente daquela associação, incumbindo-se do aliciamento das futuras Filhas de Maria” (SERAFIM, 1992, p. 98).

Na capital paraibana, a professora normalista Áurea Pires⁵⁹ era (mais uma vez de forma emblemática do que se quer dizer) a “digna presidente da Associação das Filhas de Maria”. (*A Imprensa*, de 18/07/1916), e também diretora da “escola de cantores da Igreja (*A Imprensa*, de 17/10/1916); ao passo que a renomada professora da Escola Normal D. Marieta do Carmo Inojosa Varejão, também mantinha relações com as Filhas de Maria⁶⁰. (*A Imprensa*, de 27/02/1917)

Dessa perspectiva, mesmo com todas as diferenças sociais, culturais e políticas, “mães mestras”, Filhas de Maria, professoras-zeladoras ou professoras públicas parecem se aproximar, unidas pelo fio do imaginário das “qualidades inerentes às mulheres” (ALMEIDA, 2006, p. 71). Parece ser esse o sentido contido na escolha de “mães” para cuidarem das “filhas” nas *Casas de Caridade*; do direcionamento das zeladoras para as escolas noturnas dos apostolados; e das Filhas de Maria para conduzir uma escola de meninas pobres na capital. Facetas, possivelmente, do processo de “dupla feminização” – do magistério e da “clericalização” – que no ocaso do Império e alvorecer da República vaticinará, junto com a expansão da educação escolarizada, um novo modelo para mulher – começa a sair de cena a

⁵⁹ Segundo a Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (1910), Áurea Pires foi aluna da turma de formandas de 1908, da Escola Normal.

⁶⁰ Ao que tudo indica, pela leitura da nota de seu falecimento, a professora Marieta Inojosa participava da associação na qualidade de “Filha de Maria por devoção”. Essa era a condição dentro da associação para as mulheres que já tinham ultrapassado os quarenta anos, idade máxima de ingresso na entidade. Segundo o manual da Pia União, a idade mínima para ser admitida deveria ser de dezesseis anos completos e a máxima de 40 anos.

imagem da “mãe-mestra”, mas sobre suas ruínas (ainda existentes) se forjará o “novo” modelo republicano e laico da “esposa-mãe-educadora”.

CAPÍTULO 3 - AS IMAGENS DA “MULHER REFÚGIO” NO PROJETO DE MODERNIDADE DAS ELITES DO BRASIL

Em 1893, no seu primeiro aniversário, o “Jardim Público de Santa Rita”, localizado na cidade de Areia-PB, foi ornamentado com gradil e uma estátua da deusa grega Minerva. Isso em nada agradava a paróquia do lugar, e muito menos a ordem das freiras que administravam aquele complexo que lhe pertencia., incluindo o referido jardim.

Segundo Palhano (2010), criou-se então, uma indisposição entre as irmãs católicas e a representante do Olimpo. Aproveitando a oportunidade de uma restauração na praça, as freiras solicitaram, em 1905, ao prefeito Otacílio de Albuquerque, a retirada imediata da deusa Minerva da praça, alegando que esta ocupava o lugar que, por direito, pertencia exclusivamente a Santa Rita. A lógica das constantes reclamações das religiosas parece ser a mesma das orientações do Concílio de Trento, quando se proíbe definitivamente a proximidade das imagens de santos com as imagens de deuses pagãos. (CONCÍLIO, 2004, p. 65)

Tem-se então que, em 1905, o prefeito aproveita o momento de benfeitorias no Teatro Recreio Dramático, e juntamente com o professor de matemática e português, Horácio de Almeida, decide colocar a estátua de Minerva no seu “devido lugar”, nas alturas, ou seja, no topo do teatro. A partir daquele momento o teatro de Areia-PB, símbolo de civilização e progresso passaria a ser denominado como Teatro Minerva.

O que poderia significar simbolicamente a presença de Atena/Minerva no alto do teatro de Areia, na Paraíba? De acordo com Gagnebin (1997, p.39) Minerva é a deusa da Razão e também da Guerra. Enquanto “virgem Razão” recusa os jogos sexuais e encoraja os jogos guerreiros. É notável, observa ainda a autora, que Minerva não nasceu da barriga de uma mulher: segundo a mitologia, ela nasce, já adulta, toda em armas, da cabeça de um homem, ou melhor da cabeça de um deus, seu pai Zeus/Júpiter. Em seu nascimento, a deusa ressalta uma antiga oposição: entre o ventre feminino e a cabeça masculina.

Figuras 08 e 09 – Estátuas de Minerva e Santa Rita, em Areia-PB



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figuras 08 e 09 - Minerva era virgem, mas seus atributos masculinos e sua origem pagã não lhe permitiam ocupar o espaço do sagrado, mesmo naquela comunidade que valorizava a virgindade. O lugar, observa Schmitt (20017, p. 71), é também, rico ele, em significados. Santa Rita, por outro lado, embora nem virgem nem mártir, era uma mãe exemplar: devota de Maria cuidou do marido até a morte deste e educou seus filhos, até o momento em que se enclausura para devoção a Cristo. Ambas carregam os atributos que lhes identificam. Minerva ostenta o escudo e, virtualmente, a lança na mão direita quebrada (a base da lança ainda persiste na estrutura, fig.08). Santa Rita carrega nas mãos o Cristo crucificado e no peito os espinhos que pediu ao Mestre para sentir a dor da redenção (fig. 09)

No Brasil, Minerva aparece como o próprio signo da modernidade racional – a revista romântica *Minerva Brasiliense* (1843-1845), dirigida por Sales Torres Homem e Santiago Nunes Ribeiro, era uma revista de conteúdo “erudito” (CAPARELLI, 2012, p. 33). A capa da revista estampava instrumentos da arte náutica e símbolos da modernidade racional, como o globo terrestre, o compasso, o astrolábio, o esquadro, a âncora e o livro. No ponto mais alto da figura sobressai uma estrela a irradiar, ao que tudo indica “as luzes” do conhecimento científico. Atena para os gregos e Minerva para os romanos, era a deusa da sabedoria, das artes e da guerra. Em sua representação guerreira, sua Sabedoria se traduz em

belicoidade. Minerva/Atena é considerada uma deusa civilizatória. A ela são atribuídos a criação da flauta e do leme, da fertilidade dos campos e rebanhos; os potes de barro para conservação de alimentos e a arte da tecelagem.

Minerva/Atena é um símbolo-síntese de modernidade racional, ícone de uma mentalidade cientificista e das inovações técnicas que se alastrarão por todo o Brasil Império, adentrando a República Velha. Na Parahyba do Norte, a imagem de Minerva/Atena estava associada a modernas carteiras escolares (cadeiras Minerva, ajustadas aos corpos dos alunos)⁶¹ e símbolo de estúdio fotográfico com os mais novos recursos de reprodução⁶². Nas pejeas de cantadores paraibanos a deusa é apresentada em seu aspecto de “guia do trabalho” (BATISTA, 1997).

Sobretudo por essas razões, como já foi visto, é justamente de cima do Teatro Recreio Dramático, um dos “templos de civilização” daquela sociedade que Minerva/Atena irradiará seu poder civilizador, ocupando a zona do ático da estrutura que era, e ainda é, destaque na arquitetura areiense – a escultura tem, portanto, “na arquitetura um discurso inequivocadamente plástico, iconográfico, estético e urbano” (MEGA, s/d., p.160).

A polêmica imagem da deusa greco-romano, ao sair do jardim público e ser alçada ao topo do Teatro Recreio Dramático, assumia a feição de imagem representativa de uma ideia – a da Ilustração. Atributos geralmente associados ao homem, como alguém racional, agressivo, corajoso, capaz de tomar decisões lúcidas, empreendedor e dominador, apto à vida pública, eram agora encarnados por uma figura pública feminina. Isso podia ser inspirador para algumas mulheres da localidade – seria esse o medo das Irmãs Franciscanas? Ou, por outro lado, Minerva podia representar a razão iluminista (civilizatória, atrevida e impetuosa) que ameaçava a paciente edificação de símbolos e de práticas patriarcais seculares?

Pelo menos dois anos depois da “assunção” de Minerva, Santa Rita era enfim, alocada na parte alta da fachada do tradicional Colégio Santa Rita (fundado no ano de 1907), interpelando a sociedade de forma expressiva para recolocar a mulher no seu papel de sentimental, passiva, casta, vulnerável, dependente e destinada ao lar.

As imagens objetivadas nas estátuas podem revelar (dentre outras coisas) uma disputa de diferentes teorias e modelos de educação: um religioso e outro laico. Santa Rita é o ícone do ensino religioso desenvolvido no Brasil pelas antigas ordens religiosas e pelos novos

⁶¹ De acordo com propaganda da Serraria e Carpintaria Guimarães & Irmão na Revista Era Nova, 1922, p. 7.

⁶² De acordo com propaganda da Photographia Minerva no jornal *Estado da Parahyba*, de 05/04/1892.

religiosos “apostólicos” chegados da Europa ao país a partir de meados do século XIX. Minerva, de sua parte, representava para muitos a instrução pública, e mais especificamente, o ensino primário. Esse simbolismo está presente na obra *O Templo de Minerva (o ensino primário no Brasil)*, do professor João Pedro Martins, publicado no Rio de Janeiro no ano de 1918. Este livro é, na verdade, uma crítica ao estado da instrução pública brasileira, mediante a precariedade das escolas e o “analfabetismo do sertão” (LOBATO, 2009). O mesmo sentido será evocado pelo professor português Henrique Ferreira no instigante trabalho intitulado *Minerva Tardou em Abençoar-nos*, referindo-se ao desenvolvimento cheio de percalços da escola primária portuguesa. Para o autor, todos os que ficaram à margem do ensino primário laico são “os bastardos de Minerva” (FERREIRA, 2009, p. 84).

Figuras 10 e 11 – Contracapa do livro “Método Castilho para ensino rápido e aprazível” e fachada do Teatro Minerva, em Areia-PB



Fonte: Figura 10 – Castilho (1853). Figura 11 – Arquivo pessoal do autor.

Figuras 10 e 11 - O poder civilizador e, porque não dizer, educador de Minerva, vinculava-se no imaginário social à ideia do “derramamento” das luzes para o povo, sendo, portanto, princípio de progresso e de amor à pátria. É assim, como princípio de progresso, que Minerva aparecerá não só no alto do Teatro Minerva (figura 11), mas também no livro *Método Castilho para ensino rápido e aprazível* (1853): encimando o “Templo do Saber” e espalhando as luzes da razão; vaticinando com sua lança e escudo, a luta dos modernos métodos de educação contra o obscurantismo das velhas práticas. (figura 10) Na cena em questão, crianças, jovens (pretensos alunos?) e mulheres (seriam elas professoras?), aparecem jogando as tradicionais cartilhas do ABC ao fogo, enquanto no canto esquerdo inferior da imagem, se esgueirha um homem que remete à figura do antigo mestre-escola, fugindo da fumaça popular. Essa visão parece contrapor a imagem da mãe-professora àquela do mestre-escola (o homem que ocupava o lugar da docência), quase sempre representada por um homem de relho e palmatória na mão, castigando e corrigindo.

Não se pode esquecer que, para a professora da primeira metade do século XX, o ensino primário (o “Templo de Minerva”) foi o “ponto de partida” para sua profissionalização, foi o “possível” no momento histórico em que viveu⁶³. “Significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de algo que não fosse o único e prestigiado serviço doméstico, como reduto privilegiado da feminilidade” (ALMEIDA, 2006, p.82). Apertavam-se os laços que uniam mulher e instrução pública na “missão” comum de civilizar mentes e corpos.

Além do mais, foi em teorias iluministas do final do século XVIII que muitas mulheres se basearam para reivindicar direitos para si e demandar a emancipação feminina. Em contraste com as teorias sociais mais antigas, que apresentavam a hierarquia e a desigualdade como necessárias e inevitáveis, na época das Luzes um conjunto de suposições filosóficas afirmava a igualdade entre os indivíduos e as vantagens de reformar e aperfeiçoar a sociedade por meio de princípios fundados mais na razão do que nos costumes (PINSKY e PEDRO, 2014, p. 266).

Entretanto, sob o título “iluminista” encontra-se um conjunto variado de pensamentos que apontam seus focos de luz para distintas direções. Enquanto alguns pensadores defendem a ideia da igualdade de direitos e a possibilidade de autorrealização advinda do acesso à razão para as mulheres tanto quanto para os homens, outros filósofos, como o popular Rousseau, duvidam da capacidade das mulheres. Para ele as mulheres, por sua natureza distinta, não conseguem pensar como os homens, pois são movidas mais pelas paixões – uma tendência, no limite, perigosa ao bom funcionamento da sociedade.

A metáfora da “cabeça” e “coração” expressava ainda a polarização bíblica milenar do homem como *ratio virilis* (a razão viril) e da mulher como *appetitus* (desejo, capacidade de amar). Para Santo Agostinho, a mulher possuía uma parcela pequena da razão, menor, evidentemente: nela o desejo/amor predomina. Isso é um perigo, mas também uma força. “Tal capacidade de amor deve ser dominada pelo viril, caso contrário se desvia” (DUBY, 2013, p. 111).

Esse debate, enraizado no imaginário social, colocava em questão a capacidade da mulher para atuar como professora, e às vezes, até como boa educadora doméstica. Muitos homens só conseguiam “enxergar” a mulher em seu aspecto enganador e fraco. Outros porém, viam nesse traço derradeiro da mulher – a fragilidade - a revelação de algo positivo - a

⁶³ Essa tese é defendida em Jane Soares de Almeida (1998).

ternura. Portanto, quando convenientemente orientadas, controladas, as forças do desejo que a mulher por natureza possui se mostram capazes de sustentar de maneira muito efizaz, uma ascensão moral e espiritual.

Ambos os lados - os que sentiam a mulher como um perigo e os que viam-na como repositório de novas forças positivas, confrontavam suas ideias a partir das mesmas práticas comunicacionais, que eram comuns aos grupos elitistas - a propaganda, as alegorias, os ritos e os símbolos ideológicos. Convergiam-se no reconhecimento do educar como algo “naturalmente” feminino, discordavam quanto a possibilidade das mulheres ensinarem nas escolas. Os argumentos do *imbroglio*, comumente atrelados à religião, à teorias dos afetos e às teorias das ciências naturais, dividiam-se, grosso modo, entre os que habilitavam a mulher para a atuação no magistério primário em razão de seus afetos maternos (como os liberais republicanos), e os que alegavam que os mesmos instintos maternos deveriam ser direcionados exclusivamente para o bem doméstico (como os conservadores católicos e os positivistas ortodoxos).

Com efeito, essas discussões contribuem, ao final do Oitocentos, para algo bem significativo e sintomático que se registra nos relatórios dos presidentes de província e em alguns relatos esparsos encontrados dos diretores da Instrução Pública, analisados a partir da década de 1840: no final do século XIX, há uma paulatina mudança no foco dos discursos das elites dirigentes, que passa da defesa da figura da mãe-educadora nata, para a defesa da figura da mãe-professora, que pode e deve (quando adequado) ocupar outros espaços fora do reduto do lar. Por isso mesmo, essas duas imagens – a da mãe-educadora e a da mãe-professora - passaram a ser consideradas imagens com manifestações próprias, sendo analisadas cada uma pelo seu sistema cromático peculiar, como também, nas cores produzidas pelas alternâncias e cruzamentos entre ambas.

No último quartel do século XIX a novidade parece inscrever-se menos na ideia de que a mulher era uma educadora nata, do que no discurso educacional brasileiro na melhor “(...)disposição das mulheres em exercer o magistério e isso foi bastante veiculado pela ideologia do período e através da imprensa periódica educacional e feminina” (ALMEIDA, 1998, p. 69).

Essas transformações em nível político e econômico-social faziam parte de um processo mais amplo, iniciado nos últimos anos do Império, e que se estendeu pelo século XX, ligado à transição do trabalho escravo ao trabalho livre e assalariado, marcado pela

formação da ordem burguesa/capitalista e pelo desenvolvimento do industrialismo no Brasil. O quadro das instituições se reconfigurava, compondo-se agora da creche e do jardim de infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, e de outras modalidades. A absorção desses modelos de civilização e progresso combinava as referências vindas dos centros de propagação europeu e norte-americano, com as particularidades do país, segundo suas condições culturais, econômicas, sociais e políticas.

No percurso da feminização da docência, a alegoria da Ilustração ou da República (muitas vezes representada com caracteres masculinizados da Minerva guerreira, como ensinou José Murilo de Carvalho [2010]), vai perdendo seu aspecto belicoso e vai se aproximar da imagem da jovem professora (a República-Educadora), conclamando as mulheres para exercerem seus impulsos afetivos e humanitários na educação. Assim, o fim reúne-se ao começo: a utopia da mulher como reprodutora moral parece sustentar-se no seu papel de reprodutora biológica, naturalmente exercido desde tempos imemoriáveis, unindo imaginalmente vida natural e ordem social.

Tal enquadramento permitiu a utilização muito oportuna dos conceitos de feminilização da docência e feminização da docência. Ao se falar em feminilização, remonta-se à reflexão de Tambara (1998) sobre a identidade (suposta ou imaginária) entre a natureza feminina e a prática docente no ensino. Ao passo que ao se falar em feminização da docência, invocar-se-á a compreensão de Almeida (1998) quando esta se refere à expansão da mão-de-obra de professoras no magistério, à frequência na Escola Normal e a traços culturais que proporcionaram a ocupação do magistério pelas mulheres.

No entanto, é preciso reconhecer que esses dois conceitos, embora mantenham uma relação íntima, dizem respeito a processos sociais e culturais bem distintos. Segundo Pinsky (2012), o processo de feminilização da docência parece insurgir com mais força desde o século XVII, entre certas elites de algumas partes da Europa: nesse momento, a sociedade ocidental promoverá as mães a seres amorosos por instinto e capazes de qualquer sacrifício pela prole. A maternidade torna-se uma “sagrada missão”, da qual não se pode abrir mão. Em se tratando de mulheres casadas, não querer engravidar é quase um ultraje. Porém, mesmo sem a intenção de buscar a genealogia do processo, é preciso dizer que, bem antes do Setecentos, do ponto de vista mais específico desta pesquisa, as figuras das *Santas Mães* (e em especial a imagem de Sant’Anna), já foram apresentadas no capítulo anterior como

modelos imaginários que, desde o período colonial da história brasileira, contribuíram para o processo de feminilização da docência.

Já o processo de feminização da docência, sobretudo pela via do magistério primário no Brasil, segundo Almeida (1998, p.64), deu-se no final do século do XIX e nas primeiras décadas do século XX, momento em que as relações patriarcais e econômicas vinham se reestruturando, e que o campo educacional se expandia em termos quantitativos.

Assim, se na primeira metade do século XX, parecia não haver dúvidas de que as mulheres eram “por natureza” destinadas ao casamento e à maternidade educadora, deve-se isso, em parte, aos discursos, leis e ao esforço beletrista das elites políticas e intelectuais que buscavam impor um conjunto de imagens exemplares ou modelares que tinham por função ensinar homens e mulheres. Através desse esforço, as imagens da mãe-educadora e da mãe-professora, a princípio elaboradas no círculo mais estreito das elites educadas, parece ter extravasado para atingir o público maior, não sem sofrer, evidentemente, o impacto das recepções individuais e coletivas do mundo extra-elite.

3.1. O “caminho de luz”: conciliação e ecletismo na construção da imagem da mãe-educadora

Um traço comum na formação da imagem da mãe-educadora, já percebido por Vasconcelos (2005) é que o pensamento da mulher como educadora de crianças começou a ser defendido, inicialmente, com argumentos voltados para a incapacidade de algumas mães de educar os filhos, ou mesmo para aqueles que não tinham mãe. Mais tarde, os defensores desse pensamento buscam, até mesmo na ciência, razões que justificassem ser a mulher a melhor educadora para crianças e jovens.

Boa parte dessas ideias que estiveram presentes nas casas das elites brasileiras são, segundo Vasconcelos (2005, p.178-179), um legado da sociedade portuguesa do século XVIII. Autores e pensadores como Eça de Queiroz, Luís Antônio Verney e Ribeiro Sanches, (esses dois últimos importantes partícipes da Reforma Pombalina), defendiam a educação das meninas, posto que sem esse expediente seria impossível instruir a “fidalguia portuguesa”, uma vez que todos, diz Verney “aprendemos com mulheres, quando crianças”.

(VASCONCELOS, 2005, p. 180) Isso não significava, certamente, a defesa de uma educação irrestrita ou igual a dos homens – na verdade, a educação feminina deveria servir para formar matronas ou religiosas.

Tal discussão estende-se por toda a segunda metade do Oitocentos. Uma parte desse legado será encontrado na *Revista da Instrução Pública para Portugal e Brasil*, na qual o senhor Antonio da Costa de Sousa Macedo⁶⁴, defende, em 1857, dois modos distintos de educação elementar – um para a classe trabalhadora e outro para as “classes elevadas” –, cuja dobradiça distintiva recai na figura da mãe. Para as classes trabalhadoras essa responsabilidade seria do Estado, haja vista, a impossibilidade das famílias e o despreparo das respectivas mães na tarefa educativa, pela falta de instrução adequada. Para Antonio da Costa, esse problema adviria, sobretudo, porque entre as “classes populares” o casamento não era fruto dos acessórios do amor, mas de uma necessidade doméstica de sobrevivência. Nesse sentido, “A esposa representa no lar menos a mãe da prole, menos a graça do matrimônio, menos a educadora, do que o arranjo da caza”. (REVISTA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PARA PORTUGAL E BRASIL, 1857)

Já no que diz respeito às “classes elevadas”, a educação pertenceria, prioritariamente, à família, pois ninguém melhor do que esta para satisfazer as condições de uma educação moral, física e higiênica para a criança. Seu argumento é de que só as mães saberiam descobrir os instintos de seus filhos, bem como, estes se modelariam, intuitivamente, aos sentimentos das mães. Portanto, no que tange as “classes elevadas”, “A educação elementar cabe à família; na família à mulher; e na mulher à mãe” (REVISTA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PARA PORTUGAL E BRASIL, 1857).

No Brasil, muitos políticos que ocuparam altos cargos dirigentes no decorrer do Império também partilharam dessas ideias, bem como fizeram a defesa da instrução da mulher-mãe e de sua atuação como educadora. Cada vez mais ganhava espaço a ideia de que a mãe deveria ser sempre a primeira mestra, considerando-se que “(...) nenhuma outra pessoa, por mais habilitada que estivesse, podia substituí-la nessa função” (VASCONCELOS, 2005, p. 190)

⁶⁴ Político e bacharel em Direito, era filho do 1.º Conde de Mesquitela, D. Luís da Costa de Sousa de Macedo e Albuquerque e da condessa, sua mulher, D. Maria Inácia de Saldanha Oliveira e Daun. Em Coimbra, fez os exames preparatórios na Universidade, matriculando-se em Outubro de 1842, aos 18 anos de idade, na faculdade de direito. Em 1851 encetou a sua carreira administrativa sendo nomeado secretário-geral do distrito de Leiria, e foi aí que ele começou a sua obra da instrução popular, fundando o *Centro promotor de instrução popular*. (Dicionário Histórico de Portugal, in: <http://www.arqnet.pt/dicionario/sousamacedo.html>, acessado em 23/08/2013, Às 6h.

Há de se considerar aqui, no entanto, a hipótese de Carvalho (2008, p. 37), de que a elite política portuguesa, caracterizada por uma homogeneidade ideológica e de treinamento, reproduziu na colônia outra elite “feita à sua imagem e semelhança”. Boa parte das elites brasileiras, sobretudo na primeira metade do século XIX, teve um aprendizado concentrado na formação jurídica em Coimbra e Évora; e o treinamento realizado no funcionalismo público. Ainda segundo este autor as elites políticas brasileiras se reproduziram em condições muito semelhantes após a Independência, ao concentrar a formação de seus futuros membros em duas escolas de direito.

Como lembra Freyre (2012, p. 115), no Brasil dos meados do século XIX o jovem que fosse “a flor da família” em inteligência, era escolhido para cursar a Academia de Direito, que servia não somente para a formação jurídica de advogados e magistrados, mas como preparação de jovens para o parlamento, os ministérios e para a administração pública. Havendo duas academias de Direito, a de Olinda (depois transferida para Recife), em Pernambuco e a de São Paulo, era já costume da mocidade brasileira que se dedicava ao estudo do Direito fazer uma parte de seus estudos numa e noutra academia, costume que dava a oportunidade de, em idade ainda jovem, familiarizar-se com a sociedade e com as condições de vida do Norte, preparando-se assim para a vida pública.

Diante dessas breves considerações, não é estranho que a imagem da mãe-educadora estivesse circulando nas esferas do poder ainda na primeira metade do Oitocentos (e durante todo o século XIX), como também que esse tipo de conduta desejado para as mães estivesse posto e sendo debatido por uma elite que transitava pelos altos cargos do governo imperial.

Assim sendo, a partir das informações trazidas por Moacyr (1936), sabe-se que em 1826, esse imaginário da mãe-mestra ou da mãe-educadora já circulava nas esferas políticas do poder executivo e legislativo do Brasil Imperial. Nas longas e acaloradas sessões da Câmara de Deputados que trataram do projeto de lei que daria origem à Lei de 15 de outubro de 1827 (também conhecida como Lei do Ensino de Primeiras Letras), dentre os temas pertinentes à instrução dos cidadãos do Império, os deputados Lino Sobrinho e F. França concordavam que as mulheres careciam tanto mais de instrução por quanto, são elas “(...) que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem o homem bons e maus. São as origens das grandes desordens, como de grandes bens; os homens moldam as condutas pelos sentimenso delas” (MOACYR, 1936, p. 183).

Dentre os diversos intelectuais brasileiros do período imperial que, também ocuparam altos cargos políticos e estavam preocupados com essa questão é possível destacar alguns. Em sua obra *A Instrução Pública no Brasil* (publicada originalmente em 1867) José Liberato Barroso⁶⁵ defendia incisivamente a figura da mulher “esposa-mãe-virgem”, como modelo de felicidade da família e prosperidade da nação. Essa mulher, essencialmente cristã e, perceptivelmente, projetada sobre o modelo mariano, seria a responsável por depositar na alma da criança “os primeiros germens da educação, e as bases de sua felicidade no futuro”, criando nesta o que o autor denomina de “segunda natureza”, que presidiria todo o seu desenvolvimento futuro.

Pode-se dizer que as intervenções e reflexões de Liberato Barroso reunidas no livro *A Instrução Pública no Brasil* inauguram a fase final do Império, período fértil de propostas e projetos voltados para solucionar, de forma unificada, o problema da educação nacional, ainda que tais projetos não tenham obtido êxito prático. Para Saviani (2008, p. 135), representando a concepção dominante de então, Liberato Barroso defendia além da obrigatoriedade escolar, a educação como elemento do *status quo* e fator de integridade nacional, posicionando-se ao mesmo tempo contra os liberais e os católicos retrógrados.

De fato, na seção VI de *A Instrução Pública no Brasil*, Liberato Barroso (2005, introdução) caracteriza a “mulher-mãe” como o “throne” levantado pela moral evangélica no seio da família. Para o autor em questão, a mulher e mãe exerce uma influência poderosa pela sua própria virtude e independente de qualquer consagração legal. Para ele, as escolas instruem, mas não educam. O que não quer dizer que estas não possam educar, mas os germens da moral que a escola deve cultivar e aperfeiçoar, o homem deve receber no lar doméstico, no seio familiar.

Liberato Barroso vai defendendo o papel da mulher prudente ou em outros termos, da mulher que “age bem” (ideia comum à época, como ainda hoje), como fortaleza dos costumes e “agente do progresso social”. Com a devida licença, talvez seja necessário trazer um excerto maior para mostrar em que termos se exprimia a “mentalidade pedagógica”⁶⁶ do então ex-ministro do Império:

⁶⁵ Doutor em Direito pela Faculdade de Recife em 1852, onde foi professor catedrático, ocupou cargos de deputado pela província do Ceará em 1864 e 1881, foi ministro do Império entre os anos de 1864 e 1865, e foi presidente da Província de Pernambuco em 1882.

⁶⁶ Neste capítulo toda vez que se referir ao termo “mentalidade” será no sentido da noção de “mentalidade pedagógica” de Saviani (2008): para este autor a “mentalidade pedagógica” pode ser entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, articulando a concepção geral do homem, do mundo, da vida

A mãe de família é criação do Christianismo. É só a mulher do Christianismo, que exerce no mundo esse ascendente admirável, que constitui uma das mais maravilhosas manifestações de Deus.

Virgem – a Religião lhe deposita no seio a flôr candida da inocência, a flôr de todas as virtudes e de todos os perfumes d'alma.

Esposa – a Religião lhe imprime n'alma a dignidade da fé, firmeza da lealdade, e a sinceridade e dedicação.

Mãe – a Religião a eleva à altura da mais sublime abnegação e do mais santo sacrifício.

Virgem-Esposa-Mãe – ela impera pela força de sua fraqueza. A felicidade da família e a prosperidade da nação.

[...] mãe – agitada pelas mais misteriosas emoções ao sentir viver-lhe no seio o fruto do seu amor, toda sollicitude, toda disvellos, toda amor para o filho, que firma os seus primeiros passos na carreira da vida, depositando em sua alma tenra os primeiros germens da educação, e as bases de sua felicidade no futuro, por essa segunda natureza, que ela crê e à cujo desenvolvimento preside, e acompanha nas mais importantes manifestações. (BARROSO, 2005, introdução, p. XXVII e XXVIII)

O chamado “ecletismo cristão” fica evidente nas palavras de Liberato Barroso. O discurso baseado no arquétipo mariano da mulher ressoará no decorrer do Oitocentos, fazendo convergir para a figura da “mãe-esposa-virgem” elementos da tradição católica e aspectos da modernidade iluminista. Nada mais exemplar do que a fala do próprio Liberato Barroso (1867), quando afirma que: “Formar a mãe de família é a primeira necessidade da educação popular: é preparar o elemento principal dos costumes nacionais, a primeira fonte da felicidade individual e da prosperidade pública” (Introdução, p. XXIX).

Para Saviani (2008, p. 135), o posicionamento de Liberato Barroso é representativo da tendência eclética e conciliatória que caracteriza, principalmente, o campo das ideias pedagógicas no período que compreende a Independência até o final da Reforma Couto Ferraz (1854-1878), reforma essa baixada pelo ministro do Império Luiz Pereira de Couto Ferraz que, segundo o mesmo autor, seria a própria personificação da conciliação, já que, liberal antes, se tornara conservador” (SAVIANI, 2008, p. 130).

Assim, sob os auspícios do ecletismo de Victor Cousin, a base filosófica da política de conciliação, José Liberato Barroso, assim como outros intelectuais de seu tempo,

e da sociedade com a questão educacional. O Brasil teria vivido então, naquele momento três tipos de mentalidades pedagógicas que foram as mentalidades tradicionalista, liberal e cientificista. (SAVIANI, 2008, p. 168) Embora seja uma noção sem fronteiras fixas (assim como a noção de imaginário), permitiu pensar que muitas ideias e projetos conviveram e se entrelaçaram de alguma forma no século XIX.

buscava conciliar dogma e liberdade, fé e razão, vigilância do Estado com a iniciativa privada na instrução, obrigatoriedade com ensino livre.

A ocasião para a Reforma Couto Ferraz deu-se no plano político com a ascensão do Gabinete da Conciliação, chefiado pelo Marquês do Paraná (Honório Hermeto Carneiro Leão), empossado em 6 de setembro de 1853. A oportunidade surgiu com a presença nesse gabinete, como ministro do Império, de Luiz Pedreira de Couto Ferraz – a este coube baixar o Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o Regulamento para a Reforma do Ensino primário e Secundário do Município da Corte.

Como bem observa Saviani (2008), embora o regulamento estivesse dirigido ao município da Corte, zona de atuação direta do ministro do Império, contém também normas alusivas à jurisdição das províncias. O Regulamento de 1854 buscava explicitamente alcançar a instrução pública provincial, além do “efeito-demonstração” e do caráter de modelo para todas as províncias.

Na Província da Parahyba do Norte alguns presidentes e diretores da instrução pública, também destacaram, em suas mensagens encaminhadas à Assembleia Provincial, a importância da instrução da mulher e a relevância da atuação desta no progresso da educação. Suas falas e posicionamentos são igualmente típicos desse período que denomina-se, aqui, de conciliatório ou de mentalidade educativa tradicionalista.

Do ângulo das finalidades da escola, assumiam a noção iluminista de derramamento das luzes para todos os habitantes do país. O corolário dessa ideia era a obrigatoriedade de pais, tutores, curadores ou protetores em garantirem, às crianças maiores de 7 anos, a frequência nas escolas. Nesse projeto ambicioso, a participação das mulheres era tão polêmica quanto o conceito de educação. A mulher estava no epicentro do debate que se baseava na oposição entre educação e instrução, entendendo-se à época, que cada uma tinha seus próprios objetivos, métodos e agentes, e, conseqüentemente, podiam ser separados ou reunidos.

Essa polêmica envolvendo o papel social da mulher já é perceptível na fala do presidente da província, Ricardo José Gomes Jardim⁶⁷, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 4 de agosto de 1843. Este, descontente com os rumos da instrução pública na província, exaltava a possibilidade de ação das mães-mestras na educação de seus filhos e

⁶⁷ De acordo com o Almanaque Administrativo, Mercantil e Comercial do Estado da Parahyba, para o ano de 1909, Ricardo José Gomes Jardim foi o 15º Presidente da província, assumindo o cargo em 02/12/1842.

de suas filhas, lembrando, inclusive, as maiores dificuldades do sexo feminino em relação ao masculino, em tirar proveitos dos mestres particulares da província:

(...) os inconvenientes de falta da instrução gratuita para o sexo feminino são muito mais graves do que para o masculino, que acha menos estorvos em aproveitar-se dos Mestres particulares; accrescendo a isto em quanto as mãis de família não poderem começar por si mesmo a educação elementar dos seus filhos desde os primeiros annos, não devemos esperar progresso na educação, a qual, depois de tenra idade, mal pode ser suprida pela instrução secundária ou superior, ou pela pratica do mundo. (PARAHYBA DO NORTE, 1843, Discurso recitado pelo excellentissimo senhor Ricardo José Gomes Jardim, presidente da provincia da Parahyba do Norte, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 4 de agosto de 1843)

Tal é a argumentação do presidente Ricardo José Gomes Jardim, a de que a perspectiva de progresso educacional na província aparece vinculada à ação educadora das mães, ao mesmo tempo em que se reconhece o estado precário da instrução na província. Seu posicionamento revela-se igualmente de caráter conciliatório no que tange ao papel da mulher-mãe: propondo uma complementaridade entre ações educativas da mãe e do Estado, muito embora diante de um certo desânimo com a situação da instrução pública.

Assim, Ricardo José Gomes Jardim atrelava a função doméstica da mulher ao progresso na educação e, conseqüentemente, ao da província. Sua ambição assemelha-se, sobremaneira, a do pensador Jean Bodin, que enfatizava o papel da família na organização política. Para Bodin, o poder do ponto central do sistema é um esforço de coerência geral do sistema. “A harmonia não implica a partilha de poderes, mas a integração das comunidades num corpo nacional que obedece a uma cabeça coroada” (DUBOIS, 1995, p. 183).

Da mesma forma, em relatório do ano de 1857 o Diretor de Instrução Pública, Manrique Victor de Lima, alerta sobre os cuidados que o Estado deve ter ao incorporar a população feminina no processo de escolarização, para que no futuro elas fossem boas mães e soubessem transmitir aos seus filhos os primeiros ensinamentos morais e intelectuais que os conduzissem a ter uma boa conduta para viverem em sociedade. Vejamos:

[...] é tempo de olhar-mos com mais attenção para esta preciosa metade da espécie humana, tão interessante e tão digna dos nossos cuidados e desvelos. A influencia das mulheres no destino dos homens e da sociedade é immensa: os nossos primeiros passos são dirigidos por elas, imcubidas pela natureza humana de velar mais especificamente sobre nossa infância. [...] Ellas nos inspiram acertadas resoluções nas occasioes difíceis, reforção nossa

impetuosidade, excitação ou moderação nossa coragem: seus conselhos salutareos expressos com acento da mais tocante, da mais persuasiva e insinuante doçura, nos preservão de muitas desordens e perigos (PARAHYBA DO NORTE, 1857. Relatório recitado na abertura da Assembleia Legislativa da Parahyba do Norte pelo Vice-Presidente da Província, o Dr. Manoel Clementino Carneiro da Cunha, em 1857).

Temperado pelos mesmos ideais está o relatório do Diretor interino de Instrução Pública da Parahyba do Norte, o Sr. Manoel Porfírio Aranha, publicado no jornal *A Regeneração*, de 16 de novembro de 1861. Ao relatar o pesar pelo fechamento do Colégio Nossa Senhora das Neves, que inaugurara em 1858 para o ensino de meninas, Manoel Porfírio lamenta o que seria, na sua opinião, o motivo maior do fechamento do educandário: a falta de interesse dos pais na educação do sexo feminino. Nas palavras do Diretor Interino,

Parece que os pais de família, ou não tiveram bastante fé no estabelecimento, ou ainda não estão bem convencidos, de que sem a apropriada e conveniente instrução, mal poderão desempenhar o seu santo mister, aquellas que um dia hão de ser mães, e ao mesmo tempo educadoras da geração que tem de suceder-nos. (*A Regeneração*, de 03/11/1861)

Talvez uma das chaves para se compreender a pouca atenção dada pela sociedade às escolas femininas, esteja na luta marcadamente existente entre o *Governo da Casa* e o *Governo do Estado* quanto à educação das crianças e jovens. As elites resistiam à ideia da legitimidade da escola pública (ou da escola particular autorizada pelo poder público), em oposição à educação doméstica.

Segundo Mattos (1987), o *Governo da Casa* caracterizava-se pelo governo da família e pela perspectiva de manter nela o poder de decidir sobre questões que se relacionam no âmbito doméstico, incluindo-se aí, governar a família e os escravos, sob a égide do monopólio da violência. O *Governo do Estado*, por sua vez, procurava não só coibir os exageros daqueles que governavam a Casa, mas levar cada um dos governantes da Casa à concepção da vida estatal, rompendo com poderes paralelos e descentralizados, constituindo um único poder, centralizado e forte, do qual todos os Governantes da Casa participariam.

Essa tensão se expressa nas entrelinhas do discurso do vice-presidente da Província, Dr. José Evaristo da Cruz Gouvêa, quando este, em 1871, comentava na Assembleia Legislativa sobre os preconceitos que existiam na época no tocante à instrução

feminina, apontando esse como um dos fatores que causaram um atraso acentuado no processo de escolarização destinado para este sexo.

Accrescentarei quanto ao ensino primário do sexo feminino: Considero-o de súbita importância, e quisera-o tão amplo e aperfeiçoado, como o desejo o do sexo masculino. Infelizmente, porém, a respeito dele augmentam os embaraços, provenientes não só dos nossos costumes, usos, meio social em que vivemos, como, direi menos, dos nossos preconceitos acerca da missão da mulher nas sociedades modernas. Enquanto, pois, perdurarem taes motivos, será a instrução do sexo feminino entre nós acanhada e defficiente. O mais que nos é licito dizer a seu favor é esforçar-nos em, aos poucos, ir desprendendo-a das fachtas que a comprimem. (PARAHYBA DO NORTE, 1872. Falla dirigida a Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo Exm. Sr. 3º Vice-Presidente da Província, Dr. José Evaristo da Cruz Gouvêa em 7 de junho de 1872)

Outro aspecto da questão é que, naquele momento, o regime político brasileiro tinha suas bases de sustentação fortemente implantadas no poder local das províncias. Por esse motivo, não conseguia organizar um sistema de ensino capaz de executar suas diretrizes culturais – mesmo que a ideia da mãe-educadora ou de levar “as luzes para todos”, por exemplo, já estivessem presentes no discurso da cúpula governamental, sua efetivação acabava esbarrando nos preconceitos e tradições provincianas (CHAMON, 2005, p. 74).

Mas, sem dúvida alguma, a seleção das falas aqui analisadas mostra como, no período imperial, a defesa da instrução feminina e da figura da mãe-mestra podia estar alinhada nos discursos de uma elite local, como no caso do vice-presidente de província José Evaristo da Cruz Gouveia; em “atos de fala” de políticos que transitaram pela cúpula do poder central, como os presidentes de província Ricardo José Gomes Jardim e José Liberato Barroso (que além de presidente de província foi ministro do Império); e no discurso de uma elite que ocupava um espaço “intermediário”, de influência local e nacional como o deputado provincial Manoel Porfírio Aranha, que em uma de suas legislaturas⁶⁸, inclusive, assumiu interinamente o cargo de Diretor da Instrução.

Suas falas podem ser compreendidas ainda como nucleares para o entendimento das imagens produzidas acerca da maternidade educadora, que vinculava a atuação das mães à modernização da sociedade e à construção da cidadania dos jovens. No entanto, a orientação católica herdada da metrópole foi mantida, e as diferenças de classe mostraram-se um

⁶⁸ As legislaturas de Manoel Porfírio Aranha foram em: 1844-1845, 1852-1853, 1854-1855, 1856-57, 1860-61, 1862-63, 1870-71, 1872-73 (faleceu).

demarcador de águas na educação feminina: a educação das mulheres de classe alta continuou centrada para a preparação daquilo que o poeta paraibano Ildefonso Bezerra⁶⁹ chamou de “*Via Lucis*”⁷⁰ (caminho da luz, em latim), ou seja, a trajetória sempre tutelada por um homem que a mulher haveria de trilhar, passando da condição de filha para a de esposa, e, por fim, assumindo a condição de mãe, como destinação final de sua vida.

Muitos homens não consideravam a possibilidade de a mulher trabalhar fora ddolar. Os trabalhos fora do âmbito doméstico não eram “vistos com bons olhos”, reservando-se para as mulheres pobres ou aquelas de índole duvidosa. Havia mesmo muita resistência com relação ao trabalho de professora.

Essas taxionomias sociais que eram incorporados pelos agentes sociais vão se revelando na leitura das necrologias (denominadas, posteriormente, no século XX, como notas de falecimento)⁷¹ do século XIX e XX. Este gênero de escrita sintetizava formas de classificação e os critérios de visão e divisão do mundo que funcionam como balizas, a partir do qual é possível dizer o que é bom e ruim, aceitável e inaceitável, certo e errado. Poderosos instrumentos de consagração, e também de conforto para os vivos, as necrologias funcionam igualmente como aviso e guia, espelho para os que ficam, sobretudo, para as novas gerações. Nestas, são raras as referências a professoras nos atributos destinados às mulheres das elites.

No mapa conceitual organizado a partir dessas informações⁷², percebe-se que o modelo da “*Via Lucis*” (filha-esposa-mãe) vai gerar os núcleos principais sobre os quais se ligam os atributos, indicando a força de um imaginário que vai permanecer consistente por todo o Oitocentos, até princípios do século XX.

A condição de mãe/matrona é certamente o principal núcleo - há 21 referências à condição da maternidade nas 53 necrologias/notas de falecimento femininas identificadas nos jornais. À imagem da mãe estão também vinculadas a maioria das qualidades. Outros três grandes eixos estão “fortemente vinculados” ao da mãe/matrona, sendo eles, o da esposa, o da

⁶⁹ De acordo com as poucas informações contidas em Barbosa (2009, p. 35) era poeta e prosador paraibano. Em 1905, era o redator do jornal *O Paraíso*.

⁷⁰ Poema “*Via-Lucis*”, contido em Bezerra (1916, p. 70-75).

⁷¹ As necrologias/notas de falecimentos são seções de jornais que publicam anúncios sobre óbitos. Encontradas em jornais paraibanos dos séculos XIX e XX, eram colocadas a pedido (e a preço justo) nos jornais pelas ilustres famílias da “boa sociedade” reservando-se, assim, quase que exclusivamente às elites. Raramente, retratavam outros estratos sociais e, ao que tudo indica, esses casos resumiam-se a agregados das famílias de escol ou empregados de grande estima de seus patrões.

⁷² Ao todo foram analisadas 81 necrologias ou notas de falecimento. Desse montante, encontrou-se 55 referências a homens e 53 referências a mulheres. Essa aparente discrepância deve-se ao fato de que, muitas vezes, sob o abrigo de uma única necrologia/nota de falecimento, encontravam-se informações de mais de uma pessoa.

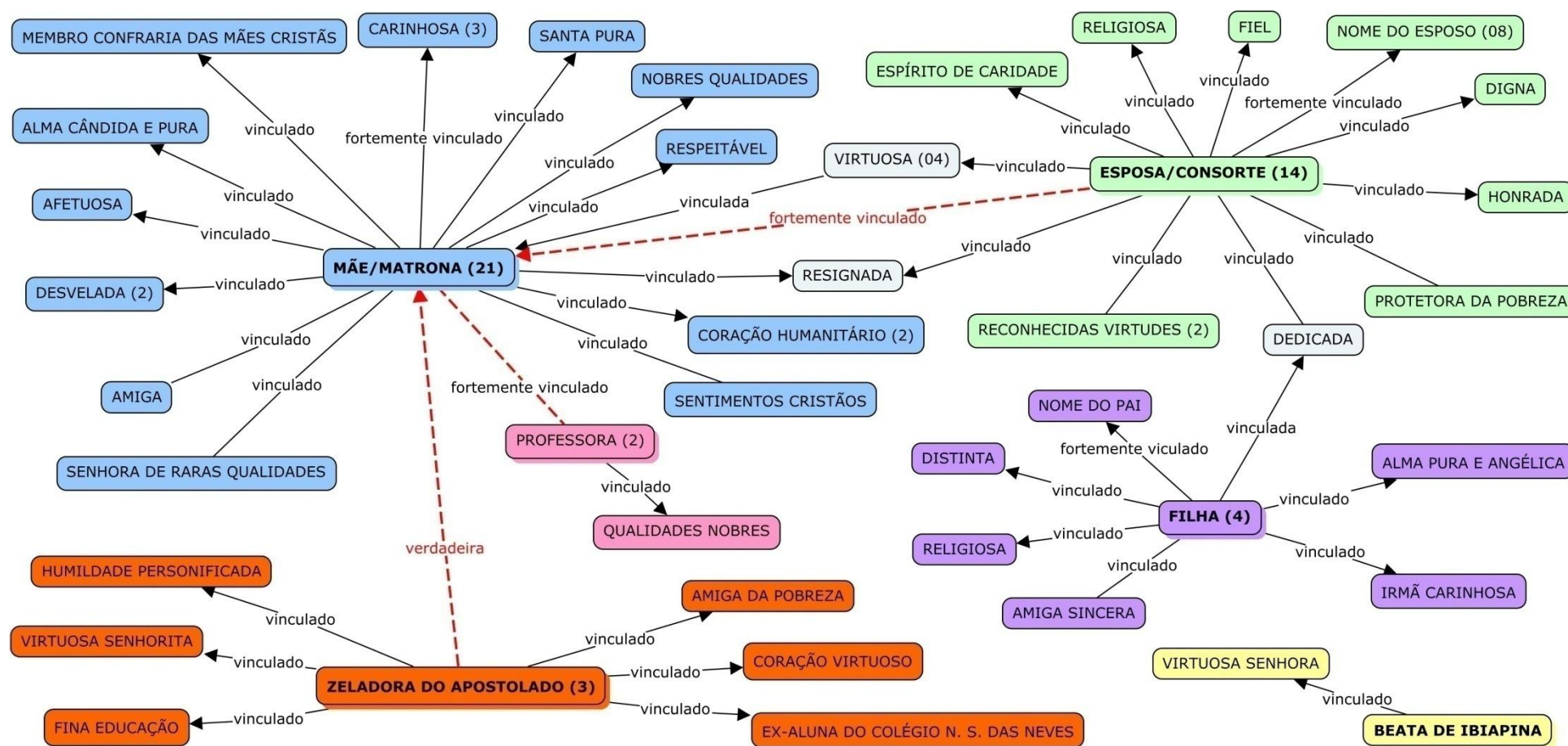
zeladora do apostado e o da professora, o que significa dizer que praticamente todas as vezes em que essas condições foram mencionadas, elas estavam atreladas à condição de mãe. Das notas saudosas e tristes de falecimento, as zeladoras surgem como “verdadeiras mães”, ao passo que a esposa comungará com a mãe, preferencialmente, os epítetos de “virtuosa” e “resignada”.

Já as tímidas menções às professoras dizem respeito a figuras muito conhecidas da sociedade paraibana (Maria Inojosa Varejão e Amália Garcez), e elas serão sempre portadoras de “qualidades nobres”. Acredita-se que o baixo número encontrado de referências a professoras, seja devido ao motivo de que o magistério, mesmo sendo uma profissão “aceita” pelos padrões sociais, não era para as mulheres de origem burguesa, mas sim para aquelas empobrecidas da burguesia ou oriundas das camadas médias (CHAMON, 2005, p. 95-96). Mesmo assim, a função de professora aparece no mapa mental como a única atividade pública remunerada possível às mulheres, como já o havia percebido Jane Soares de Almeida, em seu livro *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*.

Se para os homens as necrologias/notas de falecimento apresentam uma avassaladora referência à atuação profissional ou aos títulos – 47 de 55 notas, ou seja, aproximadamente 85,5% destas, apresentam as profissões e/ou os títulos que os falecidos exerciam/possuíam em vida – (Mapa Conceitual 02); para as mulheres imortalizava-se na memória, sobretudo, as funções de mãe, esposa e filha, com fortes referências ao caráter resignado e submisso de sua trajetória no mundo. Nos casos de filhas e esposas estas serão, muitas vezes, referendadas em função da tutela masculina, como “filha de...” ou “esposa de...” e não raro, estes serão os únicos indicativos póstumos de sua existência. Em outras palavras, para os homens preponderam qualidades ligadas à razão e à vida pública, às mulheres qualidades voltadas para as emoções, a pureza e os afetos.

Com base nos elementos levantados até aqui, identifica-se uma rede de imagens “em conexão”. Essas imagens apontam para um modelo de sociedade e de educação que preparava os homens das elites para assumirem funções públicas, e as mulheres para a função doméstica de esposa-mãe-educadora. .

Mapa Conceitual 01 – Atributos e condições femininas em necrologias/notas de falecimento (1858-1914)

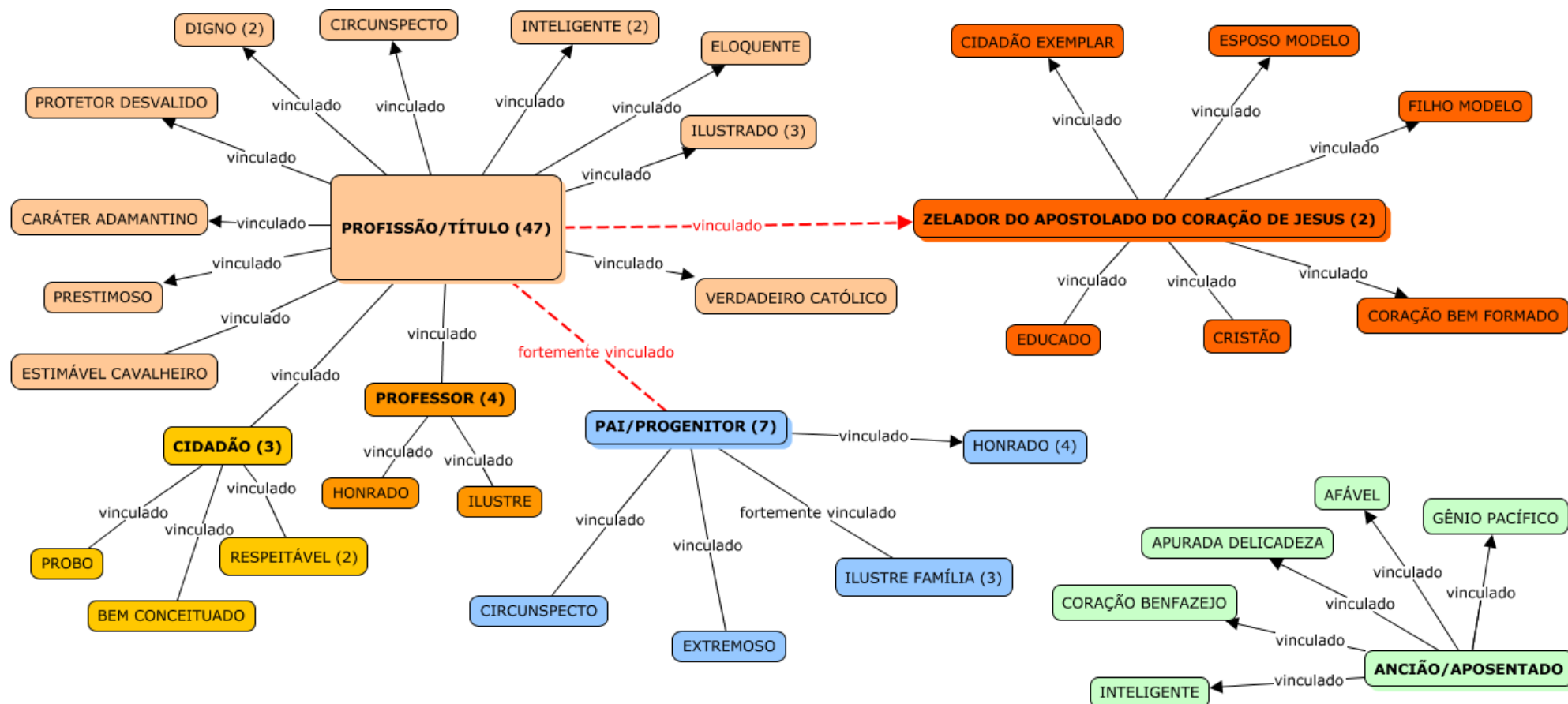


Fonte: Mapa conceitual organizado pelo autor a partir das necrologias contidas nos jornais *Gazeta do Sertão* (1890), *A Imprensa* (1858, 1898 a 1903), *A Regeneração* (1861), *A República* (1907), *A Opinião* (1877), *A Parahyba* (1881), *A União* (1914), *Jornal da Paraíba* (1881 a 1883), *Estado da Parahyba* (1888 e 1893).

Legenda:

---> Fortemente vinculado: casos de recorrência na vinculação entre os termos.

Mapa Conceitual 02 – Atributos e condições masculinas em necrologias/notas de falecimento (1858-1914)



Fonte: Mapa conceitual organizado pelo autor a partir das necrologias contidas nos jornais *Gazeta do Sertão* (1890), *A Imprensa* (1858, 1898 a 1903), *A Regeneração* (1861), *A República* (1907), *A Opinião* (1877), *A Parahyba* (1881), *A União* (1914), *Jornal da Paraíba* (1881 a 1883), *Estado da Parahyba* (1888 e 1893).

Legenda:

- - -> Fortemente vinculado: casos de recorrência na vinculação entre os termos.

Como asseveram Pinsky e Pedro (2014, p. 274-275), a educação formal para as mulheres não era muito valorizada no século XIX. No entanto, a formação adequada, que para muitos se distinguia da instrução, serviria, conforme a ideologia dominante, apenas para torná-las boas cumpridoras de seus papéis femininos. Assim, as disparidades entre os sexos eram também reforçadas pela educação diferenciada para rapazes e moças.

Algumas notícias biográficas de elites urbanas e rurais trazem vestígios de transformações mais finas pelas quais passavam as mulheres. Há neles, indícios de que esses discursos podem ter surtido grande impacto entre determinados grupos de escol na Parahyba do Norte. De acordo com o Memorial Maria Helena Cruz⁷³ da Academia Paraibana de Letras (APL), publicado em 1992, foram alfabetizados inicialmente por suas mães: Osias Nacre Gomes (nascido em 1903), fundador da cadeira nº 05; Adhemar Victor de Menezes Vidal (nascido em 1907), 1º sucessor da cadeira nº 08; Manuel Otaviano de Moura Lima (1880-1960), fundador da cadeira nº 29; e Carlos Dias Fernandes (1874-1942), patrono da cadeira nº 32 (ACADEMIA..., 1992, *passim*).

Essa tradição aristocrática que se constituía, foi assumida por Maria das Mercês Leite (1888-1931), poetisa, pianista, professora e jornalista, nascida em Mossoró-RN, porém, radicada em Alagoa Grande-PB: mesmo diante de intensas atividades no campo artístico e jornalístico, iniciou a educação e a instrução de três filhos: Cordélia, Hermano e Helen. (MÉLO, 1992, p. 5) O mesmo ocorreu com Antonio Gabínio, escritor e magistrado nascido em Alagoa Grande-PB, que recebeu as primeiras noções de leitura e escrita em casa, com sua mãe (Dona Sianá), mesmo reconhecendo que esta, “como a maioria das mulheres do século passado [século XIX], carecia de melhores letras” (GABÍNIO, 1984, p. 24). Ainda assim, sua mãe conhecia somente “as operações aritméticas, leitura e respostas acanhadas a cartas e bilhetes” (GABÍNIO, 1984, p. 24).

Da mesma forma a mãe de Dona Mariana Chaves Augusta de Hollanda serviu-lhe de professora e de orientadora dos estudos. Nascida em Belém, capital do Pará, no final da década de 1860, Dona Mariana casou-se aos 24 anos com o Dr. Francisco Camillo de Hollanda, político que foi eleito presidente da Paraíba para o quadriênio de 1916 a 1920 (CARTAXO, 1989, p. 91).

Em alguns casos (mais raros é verdade), como já relata a historiografia da educação, a “missão” da educação doméstica era estendida ou confiada a mulheres

⁷³ Série comemorativa do cinquentenário de fundação da Academia Paraibana de Letras.

subalternas ou agregadas da família. Esse é o caso de Dona Filismina Belarmina de França (conhecida por “Finha”), senhora muito religiosa e matriarca da família França, residente na Fazenda Riachão, próxima ao município de Independência (atual Campina Grande), em fins do Oitocentos – esta costurava, bordava e fiava, era, portanto, uma mulher considerada “prendada”, mas confiou boa parte da educação de seus filhos a ama de nome Inácia, que ensinava seus filhos a rezar, ler e escrever (ALMEIDA, 1998, p. 116).

Esses exemplos indicam que parte das elites paraibanas e, posteriormente, uma parcela de outros grupos sociais, passaram a ser educadas e instruídas no recinto do lar, preferencialmente pelas mães ou por agregados do sexo feminino que assumiam essa função. Supõe-se dessa forma que o século XIX, no Brasil, parece ter sido decisivo na formação de uma tradição que, gradualmente, agregou à “missão” educativa das mães das elites a tarefa de instruir seus filhos ou de, pelo menos, se “interessar” pela instrução da prole. Esse papel instrutivo podia ser um marcador distintivo entre os homens daquela sociedade. Um bom exemplo do que se diz é o caso de João Casado Lima, patriarca da família Casado Lima, de origem portuguesa - enraizada nos sertões da Parahyba e de Pernambuco desde o século XVIII - que, após contrair um segundo matrimônio, por motivo de viuvez, costumava fazer um paralelo entre as duas esposas, ressaltando suas qualidades – a primeira, para ele era ativa e operante; e a segunda era educadora, por ser inteligente, tranquila, amável e interessada na educação e instrução dos filhos (LIMA, s/d., p.15).

À época, já se reconhecia que as mães praticavam uma “obra educativa milenária”, como diria o escritor paraibano Alcides Bezerra, em certa conferência. Basta lembrar que a hagiografia católica (literatura a qual os brasileiros eram tão afeitos), diz respeito a uma tradição ocidental rica em exemplos de santas e santos que foram educadas(os) pelas mães ou de santas que educaram seus filhos: Santa Genoveva (†511, França), e Santa Margarida de Cortôna (†1297, Itália); foram exemplarmente educadas pelas mães; ao passo que Santa Angela de Fulgiono (†1309, Itália), Santa Matilde (†968, Alemanha) e Santa Mônica (†387, Argélia), educaram e instruíram os seus filhos (LEHMANN, 1950). Não se pode esquecer, é claro, dos modelos maiores para todas elas – as *Santas Mães*, Sant’Anna educando Maria e Maria educando o menino Jesus.

É bem verdade que as famílias tinham diferenças. Algumas delas baseavam a educação familiar no modelo humanista de divisão das tarefas, no qual o homem instruía as crianças, enquanto a mulher cuidava e as educava moralmente. Por outro lado, em muitas

famílias ambas as tarefas eram entregues às mães, cabendo ao pai uma espécie de “supervisão” geral do processo, fruto da imagética da superioridade do homem, que deveria proteger a mulher, em decorrência de sua suposta fragilidade. O marido tinha o dever de prover a mulher e os filhos e detinha em mãos a autoridade para dirigi-los, como chefe legal da casa, podia decidir sozinho sobre questões familiares sobre educação, profissão, emprego, punições e alianças matrimoniais.

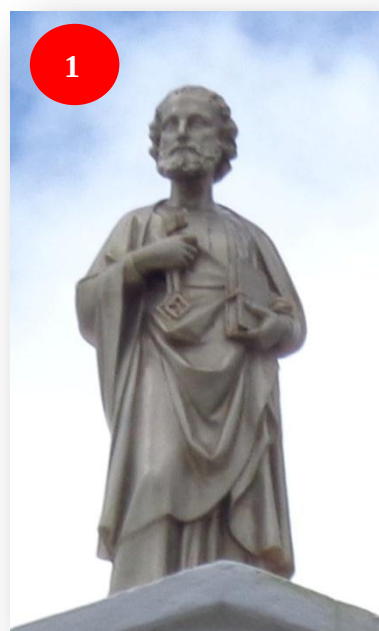
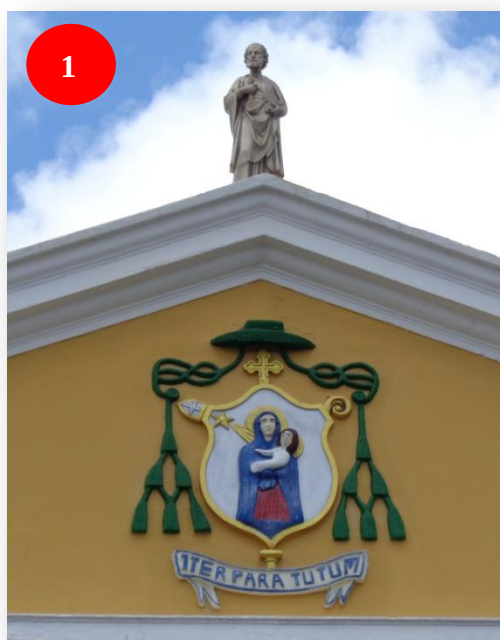
Não há dúvidas de que os arquétipos do cristianismo referendavam igualmente essa forma de comportamento social, espelhando a cultura vigente, ao exaltar virtudes femininas como castidade, abnegação e submissão. Não se deveria alterar a “ordem natural das coisas”, sendo o homem o “cabeça do casal”, delegando à mulher um papel importante, porém, secundário dentro do ideal de domesticidade.

Assim, num nível iconológico, mudanças no estilo de imagens ou na disposição destas também oferecem valiosa evidência para historiadores. No Pátio do Palácio (atualmente praça Dom Adauto), na Cidade da Parahyba, onde se situava fisicamente (e simbolicamente) o centro do poder católico na Parahyba do Norte, pode-se dizer que as coisas “estavam em seus devidos lugares” – a mensagem sutil e penetrante destinava um lugar “naturalmente” secundário à mulher naquela sociedade, mesmo aquelas regeneradas pela imagem da maternidade. As prescrições da Igreja Católica reforçavam a dependência e subordinação ao pai e ao marido e confinavam a mulher a papéis domésticos.

Nas figuras 12, 13, 14, 15 e 16 pode-se repousar o olhar sobre duas construções da Igreja Católica pós-fundação da Arquidiocese da Parahyba do Norte em 1894 – o próprio palácio arquidiocesano e “Casarão 34”, esta última construção, foi a sede derradeira do jornal católico *A Imprensa*, criado pelo arcebispo Dom Adauto de Miranda Henriques no ano de 1895.⁷⁴ Nas duas edificações, embora de tamanhos e propósitos diferentes, repete-se o mesmo padrão simbólico – a figura de Maria com o menino Jesus nos braços, em baixo relevo, aparece adornando os frontões das construções - certamente um local de grande destaque dentro da arquitetura -, porém ela terá sempre acima de si a estátua de um homem importante dentro da hierarquia católica, ocupando o ponto mais alto e de maior destaque do prédio, acima do frontão.

⁷⁴ Segundo informações constantes no próprio Casarão 34, hoje um espaço de “diálogo cultural”, o jornal foi inicialmente instalado na Rua Duque de Caxias, onde permaneceu até 1901. Em seguida, foi transferido para o Mosteiro de São Bento até 1903, época em que fecha as suas portas por falta de recursos. O jornal reabrirá em 1912, no Palácio do Carmo e aí ficaria até 1921, quando é definitivamente transferido para o Casarão 34, sua sede definitiva até 1942, quando novamente fechou, só que dessa vez por razões políticas.

Figuras 12 e 13 – Frontispício e detalhe do Palácio Arquidiocesano



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 12 – visão parcial do frontispício do palácio Arquidiocesano, com visão do tímpano. **Figura 13** – Detalhe da imagem de São Pedro alocada acima do frontão.

Naquele novo momento de defesa da catolicidade, mesmo a Virgem Maria com o menino Jesus, sendo escolhida como símbolo do arcebispado na Parahyba do Norte (o que explica seu lugar de destaque dentro da simbologia arquitetural), estará ela sempre um grau abaixo de São Pedro – o pai da Igreja –, no caso do palácio arquidiocesano; e de seu filho Jesus – símbolo máximo do Cristianismo –, adulto e sob a representação cada vez mais comum do Sagrado Coração de Jesus. Ainda em tempo, cabe lembrar que, simbolicamente, na Idade Média, a entrega da chave (o atributo de São Pedro) era uma ação jurídica simbólica que concedia plenos poderes a quem a possuísse (LEXICON, 2013, p. 54). Reproduz-se mais uma vez, sempre no campo do simbólico, a ordem social estabelecida sobre a ideologia tradicional patriarcal. Em ambos os casos é importante perceber como a representação imaginária da organização social, sob a forma de símbolos, não pode ser dissociada da representação imaginária do espaço como habitáculo.

Figuras 14, 15 e 16 – Frontispício e detalhe do Casarão 34

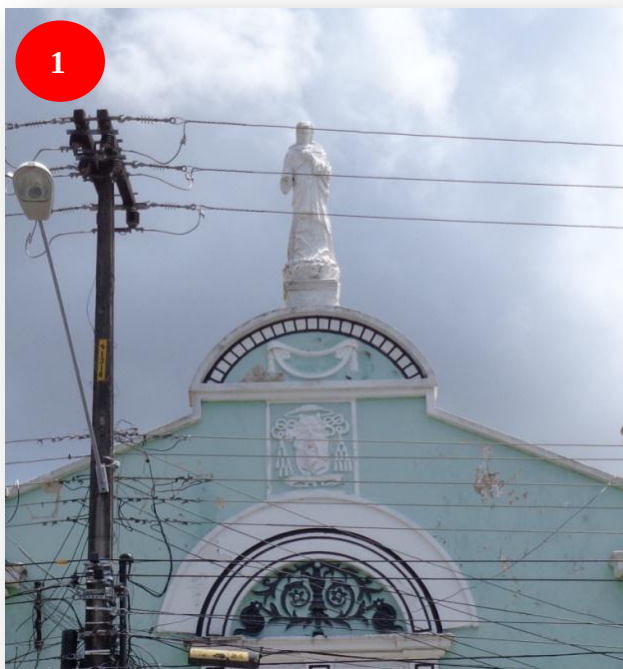


Figura 14 - Frontispício do Casarão 34, com visão do frontão. O aspecto que reforça a presença de Maria são os ornamentos em formato liral na fachada, na parte inferior ao baixo relevo com a figura mariana. O lírio é o símbolo de Maria. Aqui, toda a força da simbologia da Sagrada Família se encontra presente nesta representação: na ordem “natural” da sociedade José, como esposo era superior a Maria, como pai adotivo superior a Jesus. Na ordem sobrenatural, as posições se invertiam. Maria era superior a José, e Jesus superior a Maria. (LEHMANN, 1950, p. 27-28); **Figura 15** – Detalhe da imagem de Jesus Cristo na representação do Sagrado Coração de Jesus; **Figura 16** – Detalhe do baixo relevo com a figura de Maria com Jesus nos braços.

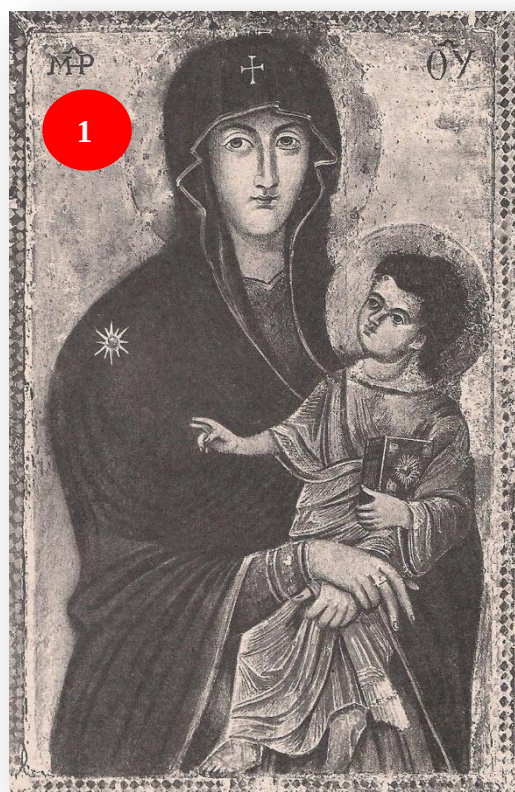
Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Outro ponto que convém destacar na perspectiva tradicionalista da Arquidiocese é a escolha de Maria como símbolo do chamado “Movimento de Reforma Católica”. Esta representação une traços da popular evocação de Nossa Senhora da Guia, com o ícone bizantino de Santa Maria Maggiore (séculos XII-XIII)⁷⁵. Essas observações oferecem pistas

⁷⁵ De acordo com Schmitt (2007, p. 114), a obra é atribuída ao pincel de São Lucas, mas na realidade é um ícone bizantino datado do século XII ou mesmo do início do século XIII. Imagem tutelar do povo romano, leva o nome de *Salus populi Romani*. Encontra-se atualmente conservada na basílica de Santa Maria Maggiore, mas na Capela Borghese, edificada no século XVII.

para entrever uma possível alternativa para apresentar uma Maria mais familiar à população, sem abrir mão da representação que melhor expressava o espírito reformista da Igreja. De qualquer forma, a Virgem Mãe simbolizava a revalorização da educação doméstica, como “(...) fundamento de todas as outras educações” (CARTA PASTORAL, 1923, p.52). Em poucas palavras, o projeto educativo da Arquidiocese talvez explique o detalhe que não foi reproduzido nos baixo-relevos do Palácio Arquidiocesano nem do Casarão 34 (talvez por questões técnicas), mas que se encontra presente nas ilustrações das capas das Cartas Pastorais e nas Cartas Reservadas da Arquidiocese da Parahyba: um objeto com aparência de livro que aparece nas mãos do Menino Jesus. (Figura 14)

Figura 17 e 18 – Capa da Carta Pastoral da Arquidiocese da Parahyba do Norte (1923) e imagem da virgem Santa Maria Maggiore (séculos XII-XIII)



Fonte: Figura 17: Carta Pastoral da Arquidiocese da Parahyba (1923). Figura 18: Schimitt (2007, p. 114)

Maria é, portanto, nesta simbologia, a Guia para Jesus, é o modelo-mór de mãe para a manutenção da família e, por conseguinte, da sociedade. Aliás, os atributos associados

às mulheres nas falas de políticos de caráter mais conservador e nas necrologias/notas de falecimento não são quase sempre referências cristãs e marianas?

Essas mensagens, endereçadas aos homens e às mulheres dos grupos privilegiados, acresciam certamente ao papel social feminino a função de “formar homens”. Por outro lado, esses discursos e imagens ajudaram as mulheres a conquistar poderes relacionados ao papel de mãe. Ao longo dos séculos XIX e XX, as senhoras de elite e das classes médias, administradoras do lar, forjaram uma moral doméstica em que o aconchego, afetividade, caridade, fé e reprodução eram ressaltados e tornavam-se valores (PINSKY e PEDRO, 2014, p. 273).

3..2. Dos joelhos das mães para os bancos das escolas: a mãe-professora entre a educação doméstica e a República educadora

Ao longo do século XIX o liberalismo e a ideia de democracia ganhavam força no Brasil. Para as mulheres, mantinha-se o discurso que preconizava pouca ou nenhuma instrução e sólida formação moral. Ainda no decorrer do Oitocentos algumas mulheres começavam a se insurgir contra a pouca atenção dada à instrução feminina, baseadas nas ideias liberais e republicanas que, mais tarde, dariam os contornos do movimento feminista. A título de exemplo, Nísia Floresta⁷⁶ defendia em seu *Opusculo Humanitário* (1853) a instrução massiva para meninas e fiscalização severa do governo imperial, como condição para o progresso da nação, embora reconhecesse que “(...) só a educação moral e religiosa incutida desde cedo na menina faria dela melhor esposa e mãe” (DUARTE, 2007, p. 295) – as propostas de Nísia expressavam os dilemas, contradições e lutas de representações entre paradigmas liberais progresistas, ideais conservadores e católicos e as novas ideias higienistas e positivistas do século XIX. Contudo, clama à nação com indignação característica dos tempos que mudavam: “Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis

⁷⁶ A educadora, escritora e poetisa nascida em 12 de outubro de 1810, em Papari, Rio Grande do Norte, filha do português Dionísio Gonçalves Pinto com uma brasileira, Antônia Clara Freire, foi batizada como Dionísia Gonçalves Pinto, mas ficou conhecida pelo pseudônimo de Nísia Floresta Brasileira Augusta. Nísia faleceu em Rouen, na França, aos 75 anos, a 24 de abril de 1885, de pneumonia. Foi provavelmente, uma das primeiras mulheres a romper os limites entre o espaço privado e o público publicando textos em jornais. Nísia também dirigiu um colégio para moças no Rio de Janeiro e escreveu livros em defesa dos direitos das mulheres, dos índios e dos escravos.

liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo?” (apud DUARTE, 2007, p. 296).

No Oitocentos as propostas para formar professoras desencadearam polêmicas e demonstraram a existência de posições e discursos ambíguos e contraditórios em relação à educação feminina e à sua atuação como docentes. Havia posições que variavam desde a interpretação contrária à atuação de mulheres como mestras de crianças, em razão de seus “cérebros frágeis” e “perigosos”, até a afirmação da necessidade de se formarem mulheres para o magistério, devido à sua natureza dócil e própria à maternidade e ao trato com crianças pequenas (SCHUELER e GONDRA, 2008, p. 209).

As representações das mulheres como responsáveis pela formação dos homens, na qualidade de mães e educadoras, iam ao encontro das teorias civilizatórias que pretendiam afirmar a necessidade de construir uma nação direcionada para o progresso material e cultural, um Brasil onde o “Povo” fosse elevado intelectualmente para figurar no rol das “grandes nações cultas”.

Segundo Schueler e Gondra (2008, p. 210), a polêmica sobre a coeducação esquentou a sociedade imperial com o decreto de 19 de abril de 1879, a chamada Reforma Leôncio de Carvalho, que regulamentava a instrução primária e secundária na capital do Império e o ensino superior em todo o país. Esta reforma, à época polêmica devido ao seu caráter liberal e anticlerical, pretendeu realizar mudanças significativas no ensino primário: introduziu novas matérias como ginástica e economia doméstica para as meninas, e física, química, horticultura e agricultura para os meninos. As mudanças seriam reflexo dos tempos de imensos debates sobre abolição da escravidão e redefinição das relações sociais de trabalho, além de outros problemas como a higiene nos espaços públicos e a saúde física e mental dos corpos. O currículo escolar decretado em abril de 1879 era inovador, coerente com os novos ideais de “progresso” e “civilização”, tão propagados por frações das elites dirigentes e dos intelectuais envolvidos com o campo educacional. Inovava igualmente com a introdução das aulas mistas para meninas e meninos de até dez anos de idade, fato que, aliado à revogação da obrigatoriedade do ensino da religião nas escolas públicas, foi responsável pelas reclamações generalizadas da Igreja e dos setores políticos mais conservadores.

Além disso, como observou Saviani (2006), nas três últimas décadas do século XIX as visões positivista e liberal reforçaram o legado da ideia da liberdade de ensino associada ao favorecimento da iniciativa privada. A mentalidade liberal declarava-se adepta

da “desoficialização” do ensino (assim como os positivistas), em nome do princípio de que o Estado não tem doutrina. A Reforma Leôncio de Carvalho deu guarida legal a essa tendência.

Em continuidade com a Reforma Couto Ferraz, a Reforma Leôncio de Carvalho mantém, dentre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos. Em ruptura com a reforma anterior, regulamenta o funcionamento das escolas normais (fixando o seu currículo), a implantação dos jardins-de-infância, a nomeação dos docentes, contempla a subvenção de escolas particulares, a contratação de professores particulares, e a criação, nos municípios mais importantes das províncias, de escolas profissionais e de ensino de artes e ofícios.

Para Vasconcelos (2005, p. 197), imbuída da relação dialética estabelecida entre o *Governo da Casa* e o *Governo do Estado*, uma parte das elites apoia as medidas centralizadoras do Estado por serem as condutoras dessas medidas, e outra parte resiste à interferência do Estado em suas regiões bem como em suas casas, lutando pela permanência e autonomia de ação em seus redutos.

Ainda segunda esta autora, no processo de delimitação dos espaços o *Governo da Casa* vai percebendo que a escola pública estatal podia também se constituir em espaço reservado aos privilegiados, atendendo às expectativas das elites, mas com os encargos e as responsabilidades sendo assumidos pelo *Governo do Estado*, como, por exemplo, a contratação e pagamento dos professores e a construção de locais adequados. Para usar um termo de Vasconcelos (2005), a Casa, progressivamente, vai “se rendendo” ao Estado, vigiando porém o acesso e os fins para os quais a escola estatal estava destinada.

Entre esses dois modelos de educação – o doméstico e o público - a mulher podia ser entendida como elemento estratégico para a reedição das relações entre a Casa e o Estado, nas quais, naquele momento de ascensão das ideias republicanas, podia proporcionar à Casa, sem romper com os limites contextuais impostos, o aceite e o reconhecimento da interferência do Estado, posto que no campo do imaginário já se processava a identificação entre o papel de cuidadora/educadora com a função social de ensinar crianças. Neste imaginário social, cuidar de crianças na escola primária lembra cuidar de filhos ou irmãos menores em casa, o magistério é como se fosse, portanto, um prolongamento de suas funções domésticas.

Com isso, impõe-se paulatinamente um discurso oficial que ressalta a importância da escolaridade para as meninas e, paralelamente, a participação limitada da mulher no magistério e no espaço público. Se, pois, Liberato Barroso foi um dos arautos da “mentalidade

pedagógica tradicionalista”, que defendia o papel da mulher enquanto mãe-educadora nata; pode-se dizer que o maranhense Antônio de Almeida Oliveira foi uma dos porta-vozes mais proeminentes que começavam a destacar a atuação da mulher enquanto professora.

Formado na Faculdade de Direito do Recife, Antônio de Almeida Oliveira⁷⁷ dedicara boa parte de sua vida à educação da província do Maranhão, na Corte, e mais tarde na província de Santa Catarina, da qual foi presidente de 1878 a 1880. Em 1873, ou seja, alguns anos antes de assumir a presidência da província de Santa Catarina, dialogando com os problemas do ensino de seu tempo, Antônio Oliveira escreve *O Ensino Público*, propondo soluções para diversos problemas na educação nacional. Essas páginas foram dedicadas ao republicanismo, conferindo a este regime a solução para os males existentes, resultando da “suposta” incompetência da monarquia.

Nesta obra o autor assinala dois modos distintos e complementares das mulheres auxiliarem na instrução: primeiro, cuidando cada uma da instrução de seus filhos. Seguindo o pensamento de Rousseau, acredita que somente à mãe deve ser reservada a educação moral da criança, haja vista que somente a ela foi reservada a capacidade de amar e saber inspirar o bem nos infantes. No subitem intitulado “A Mulher e a Civilização”, caracteriza as mulheres como entidades doces e suaves, verdadeiros “anjos consoladores”; a mulher seria “o próprio Deus revelado em toda a sua bondade” falando aos corações com amor, e sendo tão necessária para o mundo quanto Deus - sem Deus o mundo seria um edifício sem apoio, sem a mulher o coração do homem seria um tormento sem conforto (OLIVEIRA, 2003, *passim*).

O segundo modo seria fazendo-se delas promotoras da instrução nas escolas. Ao falar do papel da mulher no magistério Antônio Oliveira é categórico em não excluí-la dessa atividade propondo, inclusive, que uma parte do ensino escolar – o da instrução primária – deveria pertencer somente à mulher. A defesa dessa ideia dar-se-á por meio de elementos cada vez mais comuns no imaginário social – as ideias da mãe-educadora, do coração materno, da afabilidade e da doçura maternas. Por tudo isso, o estilo narrativo de Antônio Oliveira é quase poético ao falar da relação educadora entre a mulher e a criança. Para ele,

A mulher – proclama-se geralmente – é o educador por excelência. Só a mulher sabe sorrir à infância. Ela só sabe empregar a carícia para

⁷⁷ Em seu livro *O Ensino Público*, datado de 1873 e reeditado em 2003, o autor debate uma série de problemas sobre o ensino, faz acusações ao governo do Império, aos políticos, a Igreja e propõe soluções para o problema da educação nacional. Antes de escrever o *Ensino Público*, já havia atuado como advogado, jornalista, educador e deputado geral.

despertar a alma, e a simpatia para dirigir-lhe os primeiros vôos. Ela só conhece os caracteres do alfabeto da alma, porque só ela o estuda perto dos berços; quem não lhe viu o começo não pode adivinhar-lhe o fim. Portanto, doçura, sentimentos, bondade, tudo o menino encontra na mulher igual a si. Se para ele o homem revestido de autoridade é um ente temível, a mulher nas mesmas condições é um ente amável. Daí o dom da insinuação, que falta no rosto e na voz do homem, e que a mulher possui em sabido grau para facilitar a transmissão de seus conhecimentos. (OLIVEIRA, 2003, p.206)

Novas sensibilidades, advindas do sentimento de modernidade, provavelmente contribuíam: os homens passaram a desejar “companheiras inteligentes”. O Estado modernizador, por sua vez, começava a almejar mulheres instruídas para educação básica da criança. Para os liberais republicanos a doçura da mulher-mãe-professora seria instrumento eficaz da instrução primária não só do ponto de vista pedagógico, como também no sentido de abrandar os costumes “rudes” ou “bárbaros”, inclusive com ação civilizadora que poderia se estender ao sertão “inculto” por meio da escola, se se compreender com Mattos (2004, p.172), que no conjunto do território do Império, o “Litoral”, considerado “civilizado”, se contrapunha às demais regiões, ou seja, o “Sertão”, considerado “bárbaro”.

A mulher-mãe elevada à posição de professora era condição *sine qua non* para se formar o ideal do cavalheiro liberal e republicano, munido de elevação, pureza e brandura; e por outro lado, levar minimamente as “Luzes” ao sertanejo “sem ciência”, “brutal” e “incivilizado”, como aparece nos versos do poeta popular paraibano Bernardo Nogueira (1832-1895):

No Sertão, o pessoal
Luxa com pouca decência;
Não há homem com ciência,
O povo é material;
E neste estado brutal
Vive a população,
Há muito pouca instrução,
Não se vê civilidade;
Vive na brutalidade
Sertanejo do Sertão (in: BATISTA, 1997, p. 44)

Nesse sentido, a fala do presidente Manuel Ventura de Barros Leite Sampaio⁷⁸, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte, em 4 de outubro de 1882, é exemplar: ao constatar a ausência de professores habilitados na província, o qual

⁷⁸ Presidente da Província da Parahyba do Norte, na abertura da Assembléia Legislativa Provincial no dia 4 de outubro de 1882. De acordo com o Almanaque Adminsitrativo, Mercantil e Comercial do Estado da Parahyba, para o ano de 1909, foi o 45º Presidente da província, deixando o cargo em 02/11/1882.

considera o maior mal da instrução pública, bem como a falta de uma escola normal (que só viria a ser instalada em 1885), indica a presença de muitas senhoras habilitadas que se apresentam para o magistério, defendendo que estas devem se encarregar do ensino primário para ambos os sexos. Pois,

Sendo esta a carreira publica, unica aberta as mulheres, e o legislador deve acoroçoar-lhe o gosto e lucram com isto não só a instrucção publica mais os costumes, que se abrandam com a educação feminil.

Teríamos dado um grande passo no desenvolvimento do ensino, confiando todo o magistério primário à mulher, cuja verdadeira vocação na phrase e um homem notável, é educar creanças e inspirar-lhes sentimentos nobres. (PARAHYBA DO NORTE, 1882. Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo presidente, exm. sr. dr. Manoel Ventura de Barros Leite Sampaio, em 4 de outubro de 1882)

Cada vez mais era necessário que as elites dirigentes lançassem mão de recursos simbólicos que representassem a defesa da educação pela escolarização. Como bem lembra Germano (2000, p.90), logo após a Proclamação da República reeditava-se, no Brasil, a educação pela imagem realizada pela Revolução Francesa, na associação “mulher-liberdade”, que, provavelmente, não era arbitrária – inspirada na tradição clássica, buscava substituir a figura do Rei, ícone da monarquia centralizadora e repressora que ruína, por uma alegoria feminina. Poderia se supor haver uma correspondência imaginária entre a figura masculina do rei (centralizadora, repressiva e decadente) e a figura masculina do mescola? É justamente no momento de crise da monarquia no Brasil, e o consequente avanço dos ideais republicanos, que uma parcela das elites esboça as mais duras críticas aos métodos pedagógicos e disciplinares dos mestres-escolas, em detrimento da afabilidade e jeito de transmitir conhecimentos inerentes à “natureza da mulher”. Começava a se tornar comum a ideia de que a mulher educava pela afeição, e o homem o fazia por força de regulamentos e sistemas repressivos

A República-Mãe, ironicamente chamada de “Nossa Senhora da Erudição” por Eça de Queiroz (ALMANACK..., 1913, p. 53) surgia como a “padroeira” do ensino popular e elementar. Os republicanos herdavam dos iluministas a rejeição às práticas da iniciativa privada (inclusive familiar), das corporações e das congregações, vistas como muito estreitas e muito solitárias, e o princípio geral da educação como encargo da nação. Na trilha da França revolucionária desejava-se em matéria pedagógica cívica, viabilizar a utopia de instruir e

educar pela escola. Mais do que nunca, a formação para a moralidade, a inculcação de regras de conduta social e de civismo republicano se faziam urgentes. De um certo modo, era uma escola que pretendia obter civismo e civilidade (BOTO, 1996, p. 103).

Desse ponto de vista, políticos “teciam” seus discursos sobre o pano de fundo da imagem da mãe patriótica, civilizadora, nutridora e maternal, como aquela que representa a República, duplamente referida pelo seu símbolo máximo – *Marianne* -, e esta, na sua função pedagógica (civilizada, e não aguerrida como Minerva), pela jovem professora de traços maternos. Um bom exemplo ilustrativo é a dedicatória escrita por Assis Brasil para sua mãe no livro *A República Federal*, em 1887. O então integrante do *Club 20 de Setembro* (uma associação para propagação dos ideais republicanos no Rio Grande do Sul), se expressava nos seguintes termos:

Dedico estas páginas àquella a quem me prende o duplo laço do amor e da gratidão, dedico-as à minha santa e carinhosa Mãe, a quem devo o que de mais elevado tenho e prezo, - a cultura do espírito, a dignidade e o patriotismo. (BRASIL, 1887)

Daí à alegorização da figura feminina era apenas um passo. Se por um lado a Virgem católica, alegoria da Igreja, tornou-se no positivismo a Virgem-Mãe, alegoria da humanidade, por outro, forjava-se lentamente, entrelaçada às contingências históricas e às recepções, a representação da República-Mãe-professora, em toda sua gestualidade, postura e manejo do texto escrito, cercada de crianças.

A mãe patriótica era o símbolo vivo dessa nova educação que se pretendia: substituíam-se, no entanto, a moral e a civilidade cristãs pela moral e civilidade republicanas. As mães de carne e osso, seguindo seu exemplo, deveriam adotar o recurso do livro didático com novos suportes doutrinários laicos, em lugar dos textos religiosos e dos manuais de civilidade cristã, textos que estavam alinhados, em parte, com o currículo das escolas elementares, compondo assim, o novo “catecismo republicano”. O povo passa a ser, nesse eixo, o educando por excelência desse “Estado-pedagogo”.

A exemplo do que se diz, a imagem da República-mãe-educadora (figura 01, painel 02), que representava a nova civilidade republicana, é retratada na figura da jovem professora que é a síntese da República educadora, protetora e nutridora, este último aspecto, sugerido no seio esquerdo semi-nú. E como afirma Perrot (2013), “O seio materno se descobre, se exhibe, se torna o próprio símbolo da República” (p. 75).

No plano mais geral do conteúdo iconográfico do painel 02, pode-se de antemão fazer uma constatação: em todas as figuras, as mulheres aparecem com os livros abertos. Segundo Lopes (2001, p.53), os dicionários de símbolos mostram sempre que o livro é símbolo da ciência e da sabedoria. A maneira como está representado tem também seu significado: um livro fechado significa matéria virgem; aberto a matéria está fecundada. Fechado, o livro conserva seu segredo; aberto seu conteúdo é tomado por aquele que lê. Em todos os casos, as mulheres não só encontram-se fecundadas, tomadas pelos conhecimentos e saberes proporcionados pela leitura, como compartilham esses conhecimentos com crianças.

Diferentemente do ícone do livro sagrado que se contrapõe ao “livro da natureza” (imagem recorrente desde o século XVII), talvez trate-se de por em evidência o ensino do ler, escrever e contar - forjados num amplo processo histórico - para o povo, já que todas as figuras reproduzem mulheres em cenas, em que, se acentuam os pontos transmitidos nas lições. Essa é a fórmula republicana e liberal que aparecerá em todos os projetos do ensino primário. Mais do que isso, é possível que essas leituras representem a formação para a moralidade, a inculcação de regras de conduta social e de patriotismo, que se faziam urgentes. Como afirma Boto (1996), não era o caso de ler qualquer coisa: o abecedário ou livros de moralidade cívica eram vistos como leituras que introduziriam a criança e/ou o povo no universo puro e transparente da moral republicana.

Essas imagens recobrem, é verdade, uma ampla temporalidade e diferentes espaços. Mas, por isso mesmo, é interessante observar, como na capa da “Cartilha da Infância”, de Thomaz Galhardo (assim como em outras cartilhas brasileiras de edições do século XX), que as mulheres (professoras ou mães? Talvez os dois.) guardam ainda a gestualidade e a postura da República-mãe, porém agora com vestuário mais apropriado a gostos regionais e de época, e ladeadas, geralmente, por ao menos um menino e uma menina, simbolizando a educação de cunho iluminista da infância de ambos os sexos, a educação do povo.

Painel 02 - “Entre a Educação Doméstica e a República Educadora”



Fonte: Figura 1 – “A Jovem Professora”, in: Hilsdorf (2006, p. 217); Figura 2 – Cerâmica pintada com o símbolo da Associação de Escolas Móveis pelo método João de Deus, em Matosinhos, Portugal. In: http://jardimescola.wix.com/mortagua#!about_us/cjg9; Figura 3 – ilustração publicada no periódico inglês *British Workwoman* (1874). In: Andrade (2000, p.39); Figura 4 – Capa da Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo, 141 ed., 1939, In: Mortatti (2000, p. 227)

Não será descabido perceber que os ambientes narrativos das figuras são discretos e na maioria das vezes indefinidos. À exceção da figura 03 do painel 02, cuja mulher está confortavelmente acomodada no reduto doméstico ao lado do filho que compartilha a leitura, nas outras figuras as mulheres estão em locais não exatamente identificáveis, cujas

composições lembram camafeus (figuras 01, 02 e 04), dentro dos quais são representados temas e figuras desejados, o que empresta uma atmosfera idílica às composições. A antiga arte do camafeu tradicionalmente trazia esculpida em pedras preciosas, faces de deusas, ou figuras femininas idealizadas, românticas, em trajes romanos. Ornadas em camafeus ou na segurança do lar, é evidente que essas figuras são idealizações que revelam um fundo comum de tradição. Todas estão na mesma posição (talvez fruto de uma experiência educativa milenar) e seguram os livros ou textos quase do mesmo modo. Convém lembrar que a composição pictórica que remete à ideia do camafeu seria fórmula consagrada no Brasil do século XX, nas fotos de professoras normalistas, nas fotos de bacharelandos dos liceus e de membros dos institutos históricos e museus brasileiros⁷⁹.

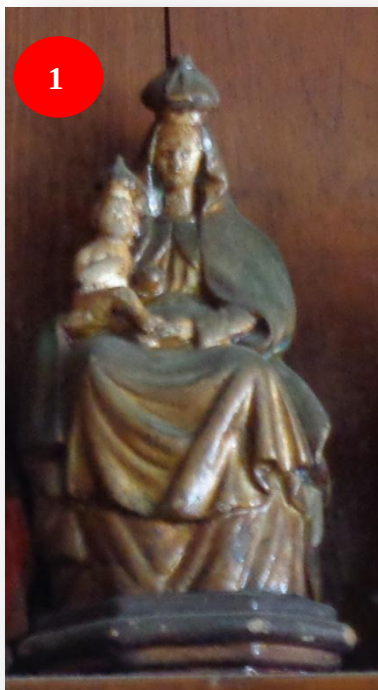
Por certo, não há aqui normas de figuração que fixem um cânon iconográfico, mas elas estão implícitas e não impedem uma variedade de formas: são as normas internas da tradição artística que fazem com que artistas pintem uma mulher com uma criança no colo como convém, como aprenderam, sem perder uma margem de liberdade de inovação. O que se quer dizer é que as mulheres do painel 02 atêm-se ainda ao esquema maternal das santas matronas com os infantes no colo – imagens que vão se normalizando dentro da cultura cristã, desde o século XIII, como aponta Schmitt (2007) (Figuras 19 e 20).

Essa temática será reproduzida em outros lugares e tempos, e a imagem da “mãe-escola” ou dos “joelhos da mãe” como primeira escola evocadas em diferentes contextos. No jornal o *Diário da Parahyba*, a publicação de uma notícia no dia 14 de abril de 1884, intitulada: “Eduquemos a mulher” que enfatizava a necessidade de se promover a instrução e a educação da mulher tendo em vista a importância do papel educativo que as mães de família desempenhavam na primeira educação dos seus filhos como também na sociedade atuando assim como agentes transmissores dos bons costumes e dos valores morais da civilidade.

É mestra e inspiradora de virtude é a mulher porque a primeira escola é nos joelhos da mãe. Daqui a necessidade de se promover a instrução e a educação da mulher, a qual não só como mãe, mas em qualquer grão que se ache no santuário de família é sempre educadora benéfica e exerce uma acção quase onipotente sobre o homem. Oh sim! se queremos uma sociedade mais trabalhadora e honesta, se queremos que o povo associe no seu culto o direito e o dever [...] eduquemos seriamente a mulher! (*Diário da Parahyba*, 23/04/1884)

⁷⁹ Conferir Schwarcz (2014); Stuckert Filho (2005); Lucena (2004).

Figuras 19 e 20 – Nossas Senhoras do Casarão da família Perazzo, em Areia-PB⁸⁰



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figuras 19 e 20 -- Mesmo com a eventual pompa e simbologia do trono (aliás, não é a mulher-mãe referenciada mais de uma vez por Liberato Barroso como “trono” da família?), as figuras das Santas Mães com infantes no colo, remetem a detalhes domésticos que lembram que mesmo Jesus (o menino Deus ou Deus Encarnado) tinha em sua dimensão humana, uma mãe que zelava pelo seu bem-estar e por sua educação. Concretiza-se assim nessas representações, a tradição familiar iniciada com o ícone da Sant’Anna Mestra, da mãe como primeira escola.

A mesma e poderosa imagem vai ecoar anos mais tarde, numa conferência pronunciada por Alcides Bezerra, provavelmente no final da década de 1910 ou início da década seguinte, intitulada “Pela educação da mulher”, na qual, defendendo veementemente a instrução feminina se expressa da seguinte maneira:

Muitas vezes se repete que sobre os bancos das escolas se decide o futuro de um povo; nós diremos antes que elle se assenta sobre os joelhos das mães. E a posição do problema social, como se nos defronta hoje, é, em seu esboço genético, precisamente isto: - em primeiro lugar, educação feminina, em segundo, educação feminina, e em terceiro, educação feminina. (BEZERRA, 1922, p.251)

⁸⁰ Segundo placa alocada na casa, o sobrado onde se encontram as imagens foi construído em fins do século XIX pelo português Francisco Arteiro Amorim. Neste sobrado residiram Americo Perazzo (de 1920 a 1991) com sua esposa e filhos. Americo foi diretor e professor fundador do Ginásio Coelho Lisboa, hoje Escola Estadual Ministro José Américo de Almeida.

Talvez por essa razão uma das imagens verbais e mentais mais recorrentes fosse a expressão “aprender nos joelhos das mãe” que, dita com certo carinho e deferência, compunha já o imaginário social daquele momento, e era evocada indistinta e repetidamente por intelectuais católicos, conservadores, positivistas e liberais; por homens e por mulheres; enfim, por pessoas das elites e pela dita gente comum.

Felizmente, a “memória popular” oferece pistas importantes das possíveis relações ou tensões entre educação doméstica e educação escolar vividas pelas mães-educadoras. Mulheres lendo ou que sabem ler não são novidades nos contos populares, nas cantigas e nas parlendas⁸¹. Contudo, a parlenda⁸² intitulada “O Alfabeto”, identificada no município de Patos-PB, na mesorregião paraibana do Sertão, traz ricos elementos para a análise que unem a atividade educadora do lar às atividades instrucionais da escola. Observe-se:

Quando era bem pequena
Que eu não sabia ler
A minha mãe com um ponteirinho
Me ensinava o ABC
A B C D E F G H,
Eu falei pra mamãezinha: - Minha cabeça não dá.

Quando foi pro outro dia
Me passou pra o B-á-Bá
Be – a –ba, be – e – be, be – i – bi, be – o – bo, be – u – bu
Bem constante nos estudos
Não vai ficar nisso só

Quando passei a saber nome
Que sabia assoletrar
Pe – a – u –pau, le – o – lo
Sou uma professora
Bem constante nos estudos
E formada em doutora. (in: SANTOS e BATISTA, 1993, p. 238-239)

Essa pequena nota oferece evidências particularmente valiosas do trabalho educativo realizado por mães da Parahyba do Norte. Indicativo de um ritual doméstico que pouco a pouco se popularizava entre diferentes estratos sociais, supondo o entrecruzamento

⁸¹ Parlendas são versos de cinco ou seis sílabas recitados para entreter, acalmar ou divertir as crianças, ou para escolher quem deve iniciar determinado jogo ou aqueles que devem tomar parte em determinada brincadeira.

⁸² As parlendas são versinhos com temática infantil que são recitados em brincadeiras de crianças. São usadas por adultos também para embalar, entreter, ensinar e distrair as crianças. Possuem uma rima fácil e, por isso, são populares entre as crianças e adultos.

das práticas da instrução e da educação. A parlenda em questão sugere que os anseios liberais e republicanos podiam estar se concretizando, a longo prazo, para além das fronteiras de seus próprios grupos sociais.

No cancionero popular, a figura da mãe-educadora pode aparecer munida de objetos e práticas típicos de certa cultura escolar, como o “ponteirinho” e a marcha sintética como método de ensino da leitura: em cada estrofe um avanço gradativo, na primeira, a mãe apresenta as letras; na segunda, as sílabas; e na terceira, ensina palavras, no caso, soletração do nome Paulo (pe-a-u-pau, le-o-lo, Paulo).

O método em questão, o da soletração, foi duramente criticado pelo concluinte da Escola Normal de São Paulo Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo, no início da década de 1880 (MORTATTI, 2000, p. 54-55). Na *Cartilha da Infância*, de sua autoria, ele criticava este método denominando-o o “método do absurdo”, e como “toada monótona” que infelizmente muitas crianças ainda “cantarolavam” nas escolas, baseadas nas cartilhas do ABC. Após o Be-a-bá, ainda segundo o autor, vinham outras cartas de sílabas que depois de seis ou oito meses, desembocavam finalmente nas “cartas de nomes”, ou seja, a mesma ordem apresentada na parlenda.

Alheias, provavelmente, às críticas de ex-normalistas de São Paulo como Silva Jardim e o próprio Tomaz Galhardo, defensores do método analítico e do método intuitivo, as mães continuavam ensinando o ABC pelo tradicional método da soletração e por meio de outros métodos utilizados ou não na escola, o que certamente remete também ao gradativo aumento da escolaridade das mulheres. De qualquer forma, provavelmente a “toada” do ABC já ressoava também nas casas e nos colos das mães.

Com nuances que muitas vezes escapam à documentação oficial, essas imagens jogam algumas luzes acerca do trabalho que se esperava que as mulheres realizassem, ou então, iluminam recantos poucos explorados das possíveis resistências femininas à ojeriza de muitos homens quanto à instrução das meninas e moças. Nas cantorias e nas histórias da literatura de cordel as personagens mulheres aparecem tendo mais oportunidades de se escolarizar: se nas histórias que têm maior afinidade com a literatura portuguesa só as princesas são instruídas (Princesa Genoveva, Imperatriz Porcina, Rosa de Milão e a Donzela Teodora), no repertório nacional de fins do dezenove, mulheres mais populares como Rosa

(filha de fazendeiro), Mariana (esposa do capitão) e a normalista pobre aparecem como mulheres que frequentaram a escola⁸³.

Há evidências, portanto, de que a educação formal começava a se interpor para as mulheres de forma significativa no processo de transmissão de geração para geração. Como se pode ver no gráfico 03, transformações significativas ocorreram no que diz respeito à quantidade de meninos e meninas matriculadas nas escolas isoladas da Parahyba do Norte, no período compreendido entre as décadas de 1850 e 1910⁸⁴ - enfim, pouco a pouco, as meninas começavam a sair dos colos maternos e ganhar as cadeiras escolares.

No ano de 1852 (primeiro ano em que as matrículas aparecem discriminadas por sexo) havia um total de 1.207 alunos matriculados nas cadeiras isoladas, sendo desse montante 1.142 meninos e 65 meninas, números que correspondem respectivamente a 94,6% e 5,4% do total de matrículas. Percebe-se que essa predominância de matrículas do sexo masculino permanecerá absoluta até o final da década de 1870, mesmo diante do caráter oscilatório de matrículas e cadeiras quando, então, os números de matrículas tendem a se aproximar, mantendo uma constância de equivalência até o ano de 1910. Inclusive, no ano de 1907, o número de meninas matriculadas nas cadeiras isoladas supera o número de meninos: das 2.157 matrículas para aquele ano, 1.178 eram de meninas, o que corresponde a 54,6% do total de matrículas; e 979 destas eram matrículas de meninos, perfazendo 45,4 % do total de matrículas.

Convém, entretanto, não incidir no erro das análises apressadas. Há muitos fatores que podiam interferir nessa oscilação das matrículas, dentre elas é possível destacar, as secas, as dotações orçamentárias e a quantidade de escolas isoladas ofertadas para meninos e para meninas. De acordo com Pinheiro (2002), muito embora a historiografia paraibana reitere a falta de dotação orçamentária e as recorrentes estiagens como justificativas para a precariedade do ensino e a consequente oscilação da oferta de cadeiras isoladas que, no caso específico da Paraíba, foram os condicionantes políticos, muito mais do que os econômicos, que influenciaram o processo de organização da instrução pública.

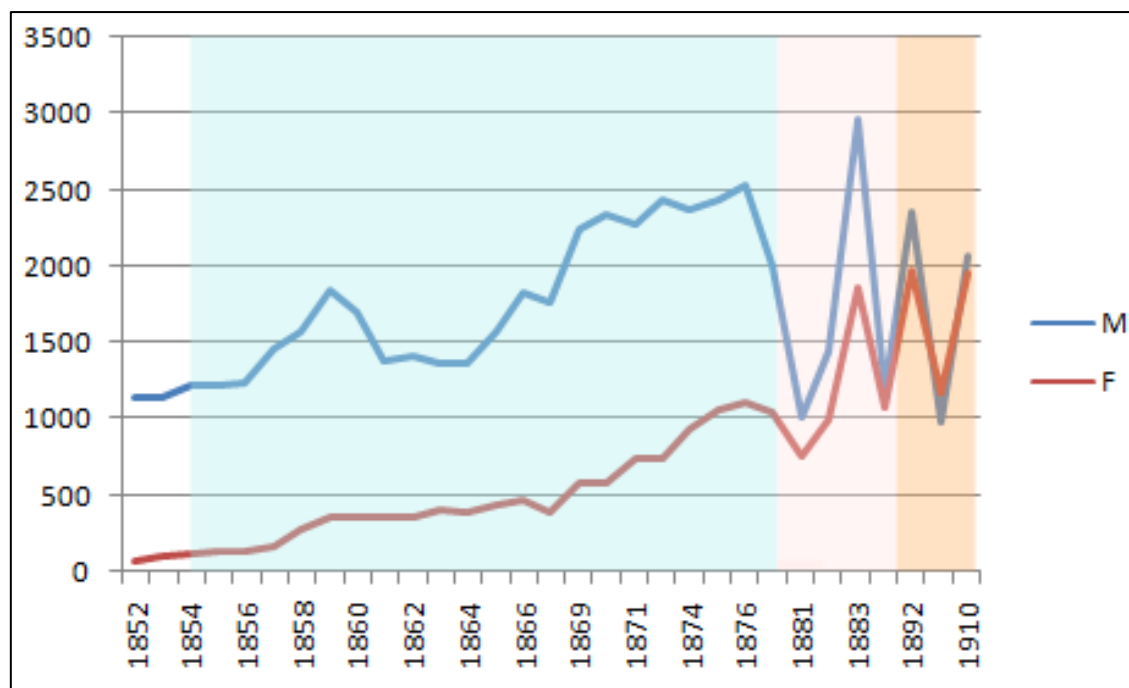
Muitas vozes oficiais da época discordaram das explicações rápidas dadas tanto pelos presidentes de província/estado, quanto pelos membros do legislativo paraibano, a

⁸³ Conferir Lima Jr. (1981) e Brasil (1964).

⁸⁴ Essas informações foram obtidas através da pesquisa de Pinheiro (2002). No entanto, é preciso considerar que não há dados de todos os anos, mas somente daqueles que foram possíveis ser coletados pelo autor na documentação pesquisada.

exemplo de Joaquim Moreira Lima, diretor da Instrução Pública de 1871 que alegava haver, sobretudo, falta de vontade política.

Gráfico 03
Número de alunos matriculados na Parahyba do Norte, de 1852 a 1910 (por sexo)



Período Reforma Couto Ferraz

Período Reforma Leôncio de Carvalho

Período Reforma Benjamin Constant

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir das informações contidas nos anexos de Pinheiro (2002).

Mesmo reconhecendo que as curvas oscilatórias de número de matrículas e oferta de escolas estavam vinculadas a fatores micro e macroeconômicos, como dotações voltadas para o combate das secas, ou os efeitos relativos à Guerra de Secessão nos Estados Unidos (1860-1865) para a produção de algodão na Parahyba será preciso “(...) observar atentamente os movimentos conjunturais, em que as instâncias políticas, econômicas e sociais vão configurando e reconfigurando as ações do Estado, bem como sua própria estrutura organizacional” (PINHEIRO, 2002, p. 65).

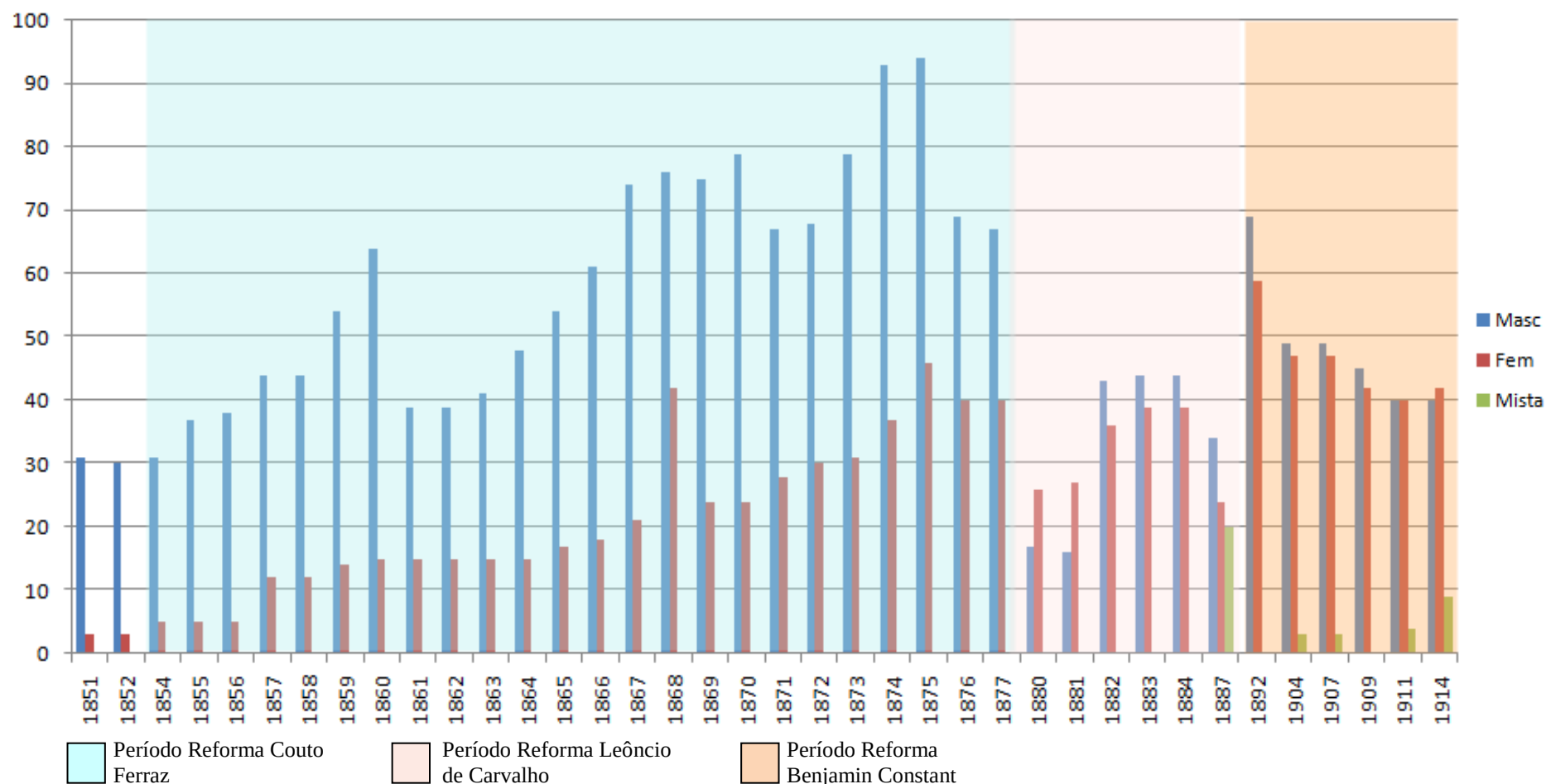
Nesse sentido, as variações do gráfico 03 e do gráfico 04 podem indicar que os discursos sobre a mãe-educadora e a mãe-professora e, sobretudo, o esforço propagandista dos positivistas ortodoxos e dos republicanos, resultantes de um imaginário modernizador, podem ter contribuído decisivamente para a expansão das escolas para meninas e das

respectivas matrículas, ao enfatizarem a necessidade de se promover a instrução e a educação da mulher para ela se tornar esposa e mãe.

Segundo Pinheiro (2002), tanto na década de 1860 quanto na década de 1880 se observa a convergência entre crescimento macroeconômico e aumento dos recursos para a instrução. No entanto, olhando-se mais detalhadamente o gráfico 03, o que mais impressiona é a coincidência, ao longo do tempo, das curvas do número de matrículas de crianças do sexo masculino e crianças do sexo feminino com o período de vigência das reformas educacionais. Sem querer chegar a extravagâncias, desse ponto de vista, é possível dizer que, praticamente, durante todo o período de vigência da Reforma Couto Ferraz (1854-1878), - momento em que, poder-se-ia dizer, vigora a “mentalidade pedagógica tradicionalista” -, essa disparidade entre matrículas masculinas e femininas manteve-se praticamente inalterada. Da mesma perspectiva, nota-se que nos períodos subsequentes, o da vigência da Reforma Leôncio de Carvalho (1879-1889), a quantidade de matrículas do sexo masculino e do sexo feminino tendem a se aproximar, e praticamente se igualam a partir da década de 1890, cujo início é marcado pela implementação da Reforma republicana de Benjamin Constant. Os dois últimos períodos seriam representativos de movimentos modernizadores, mais aproximados das mentalidades liberal, republicana e cientificista.

Mesmo que esse fenômeno necessite de uma compreensão multifatorial, nota-se que é a partir desse período, no qual se intensificam os discursos sobre a instrução da mulher e da importância da mãe para o processo civilizatório, que o número de escolas femininas tende a se igualar ao número de escolas masculinas. Diferentemente do período destacado como a vigência da Reforma Couto Ferraz, os períodos mais modernizadores, representados no campo legal, pela Reforma Leôncio de Carvalho e Reforma Benjamin Constant, não mais testemunharão as grandes distâncias quantitativas entre os dois tipos de escola.

Gráfico 04
Número de escolas isoladas na Parahyba do Norte, por sexo, e em valores absolutos por unidade (1851-1914)

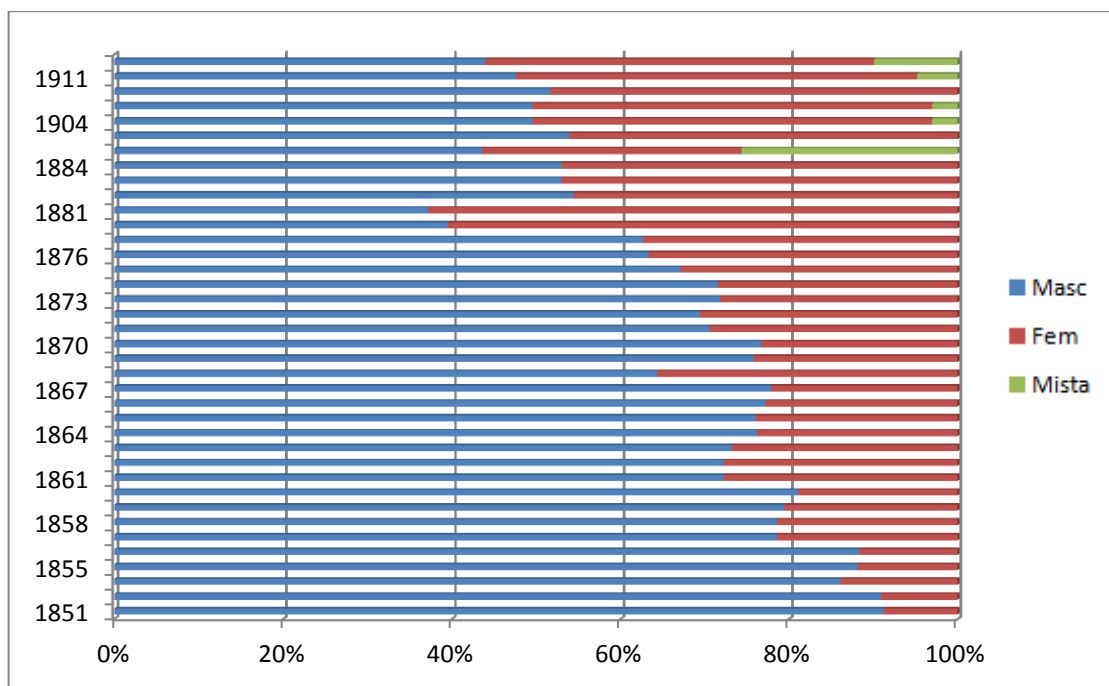


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir das informações contidas nos anexos de Pinheiro (2002).

Mesmo com a implantação do regime republicano e com a “retração na alocação de recursos para o setor da instrução pública na Parahyba do Norte” (PINHEIRO, 2002, p. 67), a equivalência entre escolas para meninos e meninas permanecerá. Talvez seja essa a grande diferença a se notar, posto que em termos absolutos de escolas, nem o período denominado como “de declínio do regime imperial”, nem o período republicano superaram, necessariamente, o momento considerado aqui como mais conservador. Digno de destaque foi o aumento absoluto de escolas isoladas para meninas e, principalmente, o avanço percentual (relativo) destas e das escolas mistas, em relação ao número de escolas para meninos, conforme se vê no gráfico 05.

Na base do pensamento republicano estava a importância atribuída à escola, ao magistério e à educação, sendo estes vistos como instrumentos eficazes e determinantes para a formação de profissionais encarregados de exercer o ensino. Contudo, na Parahyba do Norte essa importância não se expressou necessariamente em maior número total de escolas, mas sim no avanço das escolas para meninas e escolas mistas, como também na criação da Escola Normal.

Gráfico 05
Percentual de escolas isoladas na Parahyba do Norte, por sexo (1851-1911)



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir das informações contidas nos anexos de Pinheiro (2002).

Paralelamente à educação doméstica, crescia em importância a instrução formal para as garotas (saber ler, escrever e um pouco de aritmética), justificada pelo papel que futuras mães e trabalhadoras teriam no futuro das nações. Apesar dos obstáculos que se colocavam à instrução feminina, transitou por décadas no imaginário social, a ideia de alocar às mulheres a sagrada missão de educar (ALMEIDA, 2006, p. 71). A materialidade simbólica dessa ideia se impõe na capítulo 3º da Lei n. 178, de 30 de novembro de 1864, que, tratando da Escola Normal, prevê em seu artigo 8º que “Será criada uma Escola Normal, onde se habilitem as candidatas do magistério”. (Lei n. 178, de 30/11/1864. In: CURY e PINHERO, 2004, p. 44) Conquanto a Escola Normal só tenha sido implantada oficialmente em 1885, a referida lei previa uma Escola Normal destinada ao sexo feminino, cumprindo lembrar que “as escolas normais em nível de Brasil, inicialmente, foram pensadas e organizadas apenas para a clientela masculina”⁸⁵ (ARAÚJO, 2010, p. 198).

Como informa Araújo (2012, p. 196), o modelo escolarizado adotado pela Parahyba do Norte através do Regulamento 30, de 1884, determinava a implantação de uma escola normal para cada sexo, sob o funcionamento de graus - 1º e 2º graus. Contudo, designada primordialmente para o preparo de professores do ensino primário, os poucos registros históricos apontam que a escola normal de 1º grau para o sexo masculino, ao contrário da feminina, não logrou sucesso e não chegou a ser efetivada na prática. Para a autora existem indícios de que a questão econômica, em termos pecuniários de remuneração, pode ter influenciado na distância da clientela masculina, que não se sentiu atraída. Outro fato teria sido o contorno ideológico que estaria atravessando o papel da mulher e talvez a feminização do magistério.

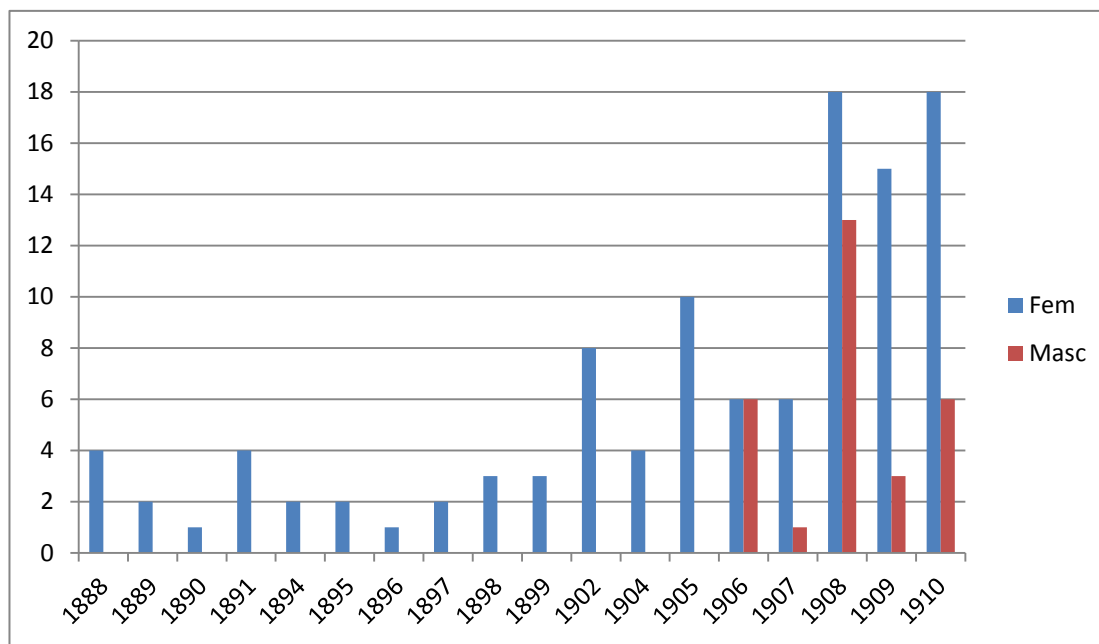
Observando-se o gráfico 06 é possível perceber, pela movimentação dos concluintes da Escola Normal da Parahyba do Norte, que até as turmas de 1905 só houve concluintes do sexo feminino. Somente a partir de 1906 é que se efetivará a saída, da instituição, de homens formados para exercer a função de professor normalista.

Interessante avaliar a ausência de candidatos para a Escola Normal durante o século XIX, na Parahyba do Norte. Para Almeida (2006), esses estabelecimentos surgiram como uma alternativa possível para a instrução feminina, além de suprir a necessidade de

⁸⁵ De acordo com Araújo (2012, p. 182), a primeira Escola Normal paraibana foi vista por muitos, como elemento de progresso para o setor educacional. Mesmo em condições econômicas, sociais e políticas adversas, e após alguns ensaios infrutíferos a Escola Normal era finalmente implantada e abrigada no prédio do Tesouro provincial, como “primeiro modelo escolarizado de formação de professor”.

mão-de-obra para um ensino que tinha como meta se estender à população, de acordo com os ideais liberais e democráticos que passava a disseminar-se entre mentes ilustradas do país com a proximidade da República.

Gráfico 06
Número de concluintes da Escola Normal na Parahyba do Norte, por sexo (1888-1909)



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir das informações contidas na Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (1911).

Não desautorizando os fatores de ordem econômica e social, convém pensar que a questão cultural da “feminilização” da docência teve uma de suas expressões máximas na conquista das escolas normais por parte das mulheres. Tal é a dimensão dessa identificação mulher-ensinar que, na Parahyba do Norte, são os homens que, no século XX, em novo contexto sociohistórico, terão de brigar por seu espaço num universo já predominantemente feminino, como se pode acompanhar no gráfico 06. E ainda assim, excetuando-se o ano de 1906, que apresenta uma igualdade numérica em termos de formandos e formandas, todos os outros anos apresentam uma superioridade notória de concluintes do sexo feminino.

As evidências quantitativas remetem à reflexão de Almeida (1998, p. 76), de que a feminização do magistério trouxe também a feminização do curso de formação, ou vice-versa,

não se podendo afirmar o que aconteceu primeiro. De qualquer forma, no Brasil das décadas iniciais do século XX, para o contingente feminino, o primeiro passo para a conquista de maiores direitos revelou-se na possibilidade entrevista de apropriação de conhecimentos que transcendessem o privado.

CAPÍTULO 4 – O MANEJO SIMBÓLICO DAS IMAGENS MODELARES LAICAS E RELIGIOSAS: A CONSTRUÇÃO IMAGINÁRIA DAS SENSIBILIDADES E DOS AFETOS DAS MÃES-PROFESSORAS

4.1. A fisiologia das paixões femininas: as contribuições das teorias dos afetos para a feminilização da docência

A busca por uma teoria das paixões é ambição que remonta à Grécia Antiga, na figura de Aristóteles. Contudo, boa parte dos estudos que tratam do assunto remetem à relevância dos séculos XVII e XVIII para o tema, buscando destacar as contribuições do filósofo Descartes, do pintor Charles Le Brun e do pastor suíço Lavater. É bem verdade que a chegada do século XIX, com as transformações da medicina, da fisiologia e da física, vai gerar algumas rupturas importantes: ruptura com uma anatomia e fisiologia próprias à época clássica, ruptura com uma percepção de expressão como linguagem intencional (que permanecia alinhada à tradição cartesiana), ruptura com a patognomonía sem fundamentação orgânica de Lavater e, por fim, a ruptura com as normas de linguagem pictórica instruídas por Le Brun (MATOS, 2012, p. 4).

No entanto, no Brasil do Oitocentos, mesmo a publicidade do “cinemathographo em ismos”, como diria a feliz expressão de Silvio Romero, ao se referir às doutrinas do positivismo, evolucionismo social, naturalismo e o social-darwinismo (SCHWARCZ, 2014, p.38), não apagaria o interesse em analisar as “inclinações da alma”, bem como a ambição de controlá-las com uma pedagogia moral. Ainda continuavam viva no imaginário social a ideia de que o corpo, e, sobretudo, o rosto, davam acesso às inclinações interiores. Isto é, acreditava-se que todas as inclinações naturais transformavam simultaneamente o corpo e a alma, e assim, os traços do rosto, ou as dimensões de outros órgãos eram sinais que remetiam ao caráter interno de uma pessoa. Os estudos de fisinomia, por exemplo, conectaram a medicina às artes para predizer, indicar e desnudar o íntimo. Na sua historicidade, o campo foi se constituindo como uma “ciência” das paixões.

Desde o Renascimento muitos pensadores e educadores dialogaram com essas ideias na escrita dos manuais de civilidade. Cabe lembrar que a fisiognomonia, uma das bases da fisiologia das paixões, é um conhecimento antigo, caracterizado por ambivalências entre o racional e o místico, o médico-científico e o mágico-religioso. Na sua trajetória histórica, as

análises do rosto foram formuladas em tratados filosóficos, médicos e anatômicos, manuais artísticos, místicos e de civilidade. Caso paradigmático é o de Erasmo que, em sua crítica ao sistema educacional encabeçado por religiosos profissionais, apresenta um projeto audacioso para depurar a escola e alçá-la ao pódio da dignidade máxima, que incluía o controle do corpo com vistas a aperfeiçoar a natureza, que para o autor é a docilidade e as inclinações para as coisas honestas.

Ao que tudo indica, imbuído dessas mesmas ideias, Uldino Hysdaspes, defendia a educação da mulher no jornal *O 15 de Novembro* de 31 de julho de 1910. Para ele, a mulher que recebe educação nas modalidades dos “bons ensinamentos” compreendia perfeitamente a sua “destinação final” de filha, esposa e mãe (a *via lucis*), posto que, por sua natureza, conformação e atitude era “toda tendente para o amor”. Falando sobre a mulher, não excetuando classes, posições e nem condições sociais, afirmava não ser defeito a fealdade, e reproduzindo as palavras do poeta português Almeida Garret (uma das maiores figuras do romantismo português), expunha uma verdadeira teoria da regeneração fisionômica pela educação, que mescla ideias fisiologistas com o discurso higienista, que começa a sublinhar (inclusive, para mulheres feias), a importância de uma vida higiênica, da boa nutrição e do cultivo do espírito para dar inteligência à frente e graças aos gestos femininos (DEL PRIORE, 2011, p.112-113). Observe-se:

- Que a educação embrande peles duras, amacia mãos ásperas, dá graça e doçura aos olhos de pouca luz, faz interessante a face pálida e affaveis os labios descorados, põe bondade no coração na fronte que não é alva, torna elegante o corpo que não é airoso, amável o que não é lindo, engraçado o que não é formoso. (*O 15 de Novembro*, 23/07/1910)

No texto de Uldino Hysdaspes há uma incompletude que se abre para a multiplicidade de leituras mas certamente, remete a um discurso conservadorista de longo fôlego. A “alvura” da pele, herança da metrópole portuguesa, aparece como uma “virtude” reconhecida socialmente – a brancura da pele é um caractere diretamente ligado à bondade de coração. Cabia, portanto, aos não brancos instruírem-se para alcançar uma benesse que aos brancos e brancas já estava garantida por natureza. Aventava-se igualmente que os cabelos negros e crespos indicavam uma mulher “teimosa, brutal e desfrutável”, enquanto o cabelo castanho, nas casadas indicavam quase sempre mulheres virtuosas e distintas e nas solterias, mulheres ternas, meigas, delicadas, inocentes, de alma pura e coração magnânimo (*Estado da Parahyba*, 03/10/1912). Entrevê-se o eurocentrismo daquela sociedade, quando a ausência da

“alvura” parece indicar um sinal de inferioridade, mesmo havendo a possibilidade de se contornar o “problema” com uma boa educação moral e instrução. Não há razões para pensar que esse aspecto não era observado nas propostas políticas de civilizar minimamente o interior e a população negra, livre da escravidão, que ocupava os espaços urbanos (CURY, 2001, p. 179-180).

Uldino Hysdaspes (provavelmente o pseudônimo do autor⁸⁶), parece fazer clara referência às ideias do pintor Charles Le Brun (1619-1690), que participou da fundação da Academia de Artes (1648), tornando-se Chanceler da Academia Real de Pintura e Escultura da França em 1663, também foi membro criador da Academia da França em Roma (1665). Os estudos de Le Brun aspiravam as conexões entre a alma e o corpo, sobretudo, a face. Suas pesquisas visavam um caráter pedagógico do governo do corpo/rosto e das paixões da alma. Ciente que pela vontade se podiam controlar os efeitos das paixões e suas expressões na fronte alegava que alguns seriam mais capazes de se autogovernar, enquanto outros enfrentariam dificuldades, mas todos deveriam aprender desde que não fossem acomodados e titubeantes (MATOS, 2012, p. 5).

Os princípios dessa pedagogia eram os mesmos da grafoterapia, que era um recurso da grafologia, uma para-ciência iniciada por volta do século XVII, que buscava descobrir o caráter íntimo das pessoas por meio de traços externos da escrita. A grafoterapia se apoia na possibilidade de que a disciplina do gesto gráfico pode reeducar as tendências internas dos indivíduos, partindo-se do princípio de que se havia uma ligação interior-exterior, as influências podiam se dar nos dois sentidos. Da mesma maneira, Le Brun acreditava que o exercício de expressões fisionômicas corretas poderiam modificar certas disposições interiores. Não há de se estranhar tal correlação já que muitos fisiologistas e cirurgiões, como o napolitano Marco Aurelio Severinus, e o pastor pietista suíço Johann Kasper Lavater (1775-1778) – um dos grandes nomes da Fisiologia das Paixões -, escreveram tratados de grafologia (VELS, 1991, p. 11).

⁸⁶ Uma análise mais detalhada do pseudônimo apresentado traz algumas pistas importantes, a começar pelo fato de que os dois nomes que o compõe são referências bélicas: o nome Uldino, provavelmente, refere-se a um dos primeiros reis dos Hunos, que ficou conhecido no tempo do Império Romano do Ocidente, ao governo de Arcádio (394-408). O segundo nome grafado “Hysdaspes”, parece aludir ao episódio da Batalha do Rio Hydaspes, na qual se enfrentaram Alexandre, O Grande e o rei Porus, no confronto entre os macedônios e o reino Hindu Paurava, às margens do Rio Hidaspes (atual Rio Jhelun), em 326 a.C. essa batalha foi retratada de forma épica na tela de Charles le Brun, pintor francês e um dos grandes teóricos da Fisiologia das Paixões.

Essas premissas estabeleciam a possibilidade de um considerável diálogo que surge no século XIX, mesmo com a concorrência de outros discursos – o das relações entre educação/instrução e as teorias das paixões ou fisiologia das paixões. A postos, cabe ressaltar que a disciplina Anatomia e Fisiologia das Paixões foi implementada pelas Escolas de Belas Artes do século XIX, e que tinha como objetivo contextualizar as obras de arte, sobretudo, as pinturas, dentro de uma linguagem que atingisse a emoção e o arrebatamento humano, reunindo sob essa designação diferentes saberes como fisiologia, fisionomia e filosofia.⁸⁷

De acordo com o livro *A Physiologia das Paixões e Affecções*, do Dr. em Medicina Alexandre José de Mello Moraes, obra publicada em 1854, no Rio de Janeiro, e referência sobre o assunto no país, a disciplina teria como objetivo estudar como as paixões se relacionam com a organização anatômica do ser humano, e como essas paixões tomam parte nas ações humanas. A ideia do autor é de que haveria uma forte relação entre o plano emotivo e o fisiológico, de tal forma que seria possível perceber como as características e expressões fisionômicas podem revelar “as emoções do coração e da razão” (MORAES, 1854, p. 20).

Os tratados de fisiologia das paixões, num afã quase detetivesco, buscavam distinguir os temperamentos e experiências interiores que podiam se exteriorizar em cada um dos sexos. A teoria das paixões, conquanto um saber para-científico, ajudou a conformar os papéis sociais de homens e mulheres dentro da sociedade diante da educação e da instrução.

Um dos aspectos mais significativos é que além dos livros, evidentemente, boa parte desses conhecimentos sobre fisiologia das paixões chegaram ao conhecimento do público brasileiro por meio dos jornais. Segundo Cooper-Richet e Guimarães (2012, p. 18), na relação dos colaboradores da imprensa neste período, reconhecer-se-á a formação de um grupo de intelectuais e artistas locais. Para Caparelli (2012, p. 32),

Podemos sublinhar o papel da literatura e dos escritores no projeto de emancipação nacional no século XIX, mas não podemos mais negligenciar que foi a imprensa que os reuniu e que é “na” imprensa, e também “por” uma imprensa que se reuniu a maior parte dos intelectuais brasileiros.

Muitos dos intelectuais que se interessaram pela divulgação ou consumo das notícias “científicas” no Oitocentos, a par das diferenças regionais, o fizeram num momento em que se valorizava não exatamente o avanço científico (entendido enquanto incentivo a pesquisas originais), e sim uma certa ética científica, uma “cientificidade difusa” e

⁸⁷ In: http://www.ufrj.br/detalha_noticia.php?codnoticia=6522, acessado em 12 de março de 2013, às 12h13.

indiscriminada. Tanto que se consumiriam mais manuais, livros e artigos de jornais de divulgação científica do que obras ou relatórios originais: “A ciência penetra primeiro como ‘moda’ e só muito tempo depois como prática e produção” (SCHWARCZ, 2014, p. 41).

Todavia, cabe mencionar que quase nada foi encontrado nos jornais relacionado à anatomia ou à fisiologia específica masculina. As notícias foram sempre (a excessão de um artigo que compara os dois sexos) destinadas a falar do universo fisionômico e fisiológico das mulheres. Essas poucas linhas traçadas despertam para duas questões que estão intimamente relacionadas: a primeira remete ao fato de que no século XIX e princípio do XX, há um enorme interesse científico (ou pretensamente científico) pela mulher; a segunda diz respeito ao fato de a mulher ser destinatária de ideologias cultural e religiosa (ALMEIDA, 2007), que eram decisivas na definição de padrões comportamentais femininos.

Nesse contexto, digno de nota nos jornais paraibanos (e ainda um caminho pouco explorado) é o lugar ocupado pela mulher nesse discurso que tentou harmonizar filosofia, fisiologia e anatomia – uma disciplina que, sob o título de “fisiologia das emoções e dos afetos”, ou simplesmente “Fisiologia das Paixões”, teve considerável repercussão na Parahyba do Norte. Descrita por alguns de seus estudiosos como “literatura médica”⁸⁸, esse discurso vai atravessar com seu caudal quase todos os grupos e classes sociais, encontrando ressonância no imaginário católico, nos pensamentos positivista, higienista e também no imaginário popular. Aos poucos os paraibanos, sobretudo por meio dos jornais e almanaques, se familiarizavam com as teorias de fisiologistas e fisionomistas europeus. Pelas ideias de Lavater e Desbarolles, aprendiam a interpretar o temperamento e a ocupação social de uma pessoa pela análise dos pés e das mãos (*Estado da Parahyba*, 16/06/1893); e com antropólogos como Césare Lombroso, adentravam no misterioso mundo da sensibilidade feminina à dor (*Estado da Parahyba*, 04/12/1891). Na Parahyba do Norte, a Livraria Abrantes anunciava em 7 de agosto de 1888, por meio do jornal *Gazeta da Paraíba*, a chegada do livro *Phisiologia do Amor*, de autoria de Mantegazza. Na literatura de cordel de Leandro Gomes de Barros (1868-1918) a Fisiologia das Paixões já aparece no texto *O Testamento da Cigana*, curiosa poesia popular que traz elementos de diversos tipos de conhecimentos ocultos como da astrologia, da numerologia, da quiromancia e da fisiologia: “Os homens fisiologistas/ Mudam de opiniões/ Descrevem linha da vida/ Com muitas variações/ Mas só falam sobre a alma/ Sem nossas revelações” (MEDEIROS, 2002, p. 470).

⁸⁸ Moraes (1854).

As notícias relacionadas ao tema indicam que durante o Oitocentos haverá uma predominância do interesse pela sensibilidade e pelas emoções femininas, indícios que podem ser constatados nos próprios títulos das notas de jornal – “A Sensibilidade Feminina” (jornal *Estado da Parahyba*, de 4 de dezembro de 1891), “Como as Mulheres Amam” (jornal *Estado da Parahyba*, de 24 de maio de 1892), “As Mãos” (jornal *Estado da Parahyba*, de 18 de junho de 1892), “A Mulher e as Emoções” (jornal *O Comércio*, de 5 de maio de 1900); ao passo que os periódicos do princípio do século XX apontam uma predileção por outro aspecto da fisiologia das paixões: a relação fisionomia-sentimentos – “A Docilidade Feminina” (jornal *O Monóculo*, de 10 de agosto de 1902), “A Beleza das Mulheres” (*Estado da Parahyba*, de 14 de abril de 1912), “As Mulheres e os Cabelos” (jornal *Estado da Parahyba*, de 3 de outubro de 1912), “O que Dizem as Orelhas” (jornal *Estado da Parahyba*, de 1 de novembro de 1912), “Os Pés Femininos” (jornal *Estado da Parahyba*, de 7 de agosto de 1912), “A Beleza da Mulher” (jornal *A Notícia*, de 4 de outubro de 1916), “A Graça dos Gestos” (jornal *A Notícia*, de 5 de janeiro de 1916), “Amor e Amizade” (jornal *A Notícia*, de 6 de setembro de 1916)

Ao modo de um Morelli, Holmes ou Freud⁸⁹, as elites ilustradas não só buscavam conhecer as paixões e sentimentos femininos, como ambicionavam “decifrar” e “ler” seus corpos de forma detalhada – olhos, mãos, pés, cabelos e gestos davam acesso ao mundo interior e complexo da mulher-, pois, afinal, os tempos mudavam, as cidades cresciam e os espaços de sociabilidade se multiplicavam: salões, cafés, confeitarias, restaurantes, teatros, clubes, passeios públicos, escolas e trens, dentre outros. Não havia mais como trancar as mulheres em casa evocando hábitos das elites de um passado já distante. A ideia por trás desses diagnósticos talvez fosse a mesma dos manuais de civilidade – a correção dos modos das mulheres, da aparência na maneira de ser e da conduta moral, que deveria ser irrepreensível.

As atenções, então, se voltaram para a mulher, importante referência. Por meio desse saber, podia-se reaprender a “reconstruir as formas e movimentos de presas invisíveis”, registrando, interpretando e classificando pistas, por vezes, infinitesimais. Desse ponto de

⁸⁹ Giovanni Morelli (1816-1891): historiador da arte e político italiano que propôs um método para distinguir quadros originários das cópias, baseando-se na análise de traços marginais como lóbulos das orelhas, unhas, formas dos dedos das mãos e dos pés das personagens para atribuir a autoria correta. Sherlock Holmes: personagem de ficção da literatura britânica criado pelo médico e escritor Arthur Conan Doyle (1859-1930). Holmes é um investigador do final do século XIX e início do século XX que ficou famoso por utilizar, na resolução de mistérios, o método científico e a lógica dedutiva. Sigmund Freud (1856-1939): médico neurologista e criador da psicanálise. É autor de famoso ensaio *O Moisés de Michelangelo*, no qual propõe a análise do psiquismo humano pelos pequenos gestos inconscientes.

vista, a Fisiologia das Paixões configura-se como um verdadeiro paradigma indiciário, uma forma de “intuição baixa”, arraigada nos sentidos, e também em muitos preconceitos. Convém lembrar que a antiga fisiognomia árabe estava baseada na *firasa*: noção complexa, que designava em geral a capacidade de passar imediatamente do conhecido para o desconhecido, na base dos indícios (GINZBURG, 1989, p. 179).

Embora em alguns momentos as classificações das emoções tivessem um caráter generalizador, a fisiologia das paixões, enquanto conhecimento, não conseguia abrir mão do elemento individual como essência, basicamente por duas razões: primeiro, porque as paixões podiam assumir nuances diferentes em cada indivíduo, e segundo, porque o conhecimento dos afetos continuava indireto, indiciário. Talvez, a consciência desse fato tenha levado o Dr. Mello Moraes a advertir o pe. Jerónimo Soares Barbosa, por haver classificado detalhadamente as paixões, contrariando o parecer de Quintiliano. Contudo, muitos outros filósofos e pensadores(as) no decorrer da história criaram seus sistemas de classificação dos afetos. Não ficaram imunes à tentação o Barão d’Holbach, Madame de Stael, madame Guizot, Descartes, Rostan, Gall, Volney, Georget e o próprio Quintiliano.

A classificação mais completa que se encontrou, e que chegou ao Brasil por meio do já referido livro *A Physiologia das Paixões e Affecções*, do Dr. Mello Moraes, obra publicada em 1855, Tomo III; foi a do gramático, erudito, comentador e tradutor de Quintiliano, o padre português Jerónimo Soares Barbosa (1737-?)⁹⁰. Seu sistema classificatório se baseava na distinção de Quintiliano em paixões “patéticas” e “éticas” – as paixões patéticas são os afetos violentos, e as éticas os afetos moderados. Para o pensador romano, seria fundamental que o orador conhecesse a natureza das paixões para melhor manejá-las em seus discursos. Seguindo essa orientação, Soares Barbosa identificará quatro paixões elementares: o prazer, o amor, a dor e o ódio. O prazer e o amor se agrupariam como “paixões expansivas”, caracterizadas por afetos brandos e “éticos”, enquanto a dor e o ódio se agrupariam como “paixões deprimentes”, ou seja, afetos “patéticos” que costumam irritar e destruir. Cabe observar que todas as paixões são originárias de uma única paixão primordial, que apenas se modifica em grau – o Amor Próprio (MORAES, 1854, p. 234-235).

⁹⁰ Segundo Couto (2004), Jerónimo Soares Barbosa era natural de Ansião, onde nasceu em 1737. Estudou no seminário de Coimbra, e em 1762 foi ordenado presbítero. Em 1768 recebe o grau de Bacharel em Direito Canônico na Universidade de Coimbra. A sua vida está ligada ao ensino: de 1766 a 1790 exerceu a docência de retórica e poética no Colégio das Artes. Em 1789 foi nomeado sócio da Academia Real das Ciências de Lisboa e em 1792 designado inspector de ensino primário na circunscrição escolar de Coimbra. Um ano depois encarregase de promover e dirigir as edições de autores clássicos para uso das escolas. Em 1799 é nomeado vogal da Junta da Directoria Geral dos Estudos na Universidade de Coimbra.

Além do mais, as paixões são comoções fortes e vivas que nascem da representação do “Bem” ou do “Mal”. Para Soares Barbosa, em sua visão maniqueísta, o bem verdadeiro é ao mesmo tempo honesto, decoroso e útil, e o mal verdadeiro é indecoroso e nocivo. Conforme o quadro 08, esses afetos podem ser subdivididos em classes de acordo com as posturas dos indivíduos com relação a certos afetos capitais.

Quadro 08 – Divisão e classificação das paixões, segundo o pe. Jerónimo Soares Barbosa

		PAIXÕES ELEMENTARES (AMOR PRÓPRIO)	
		PAIXÕES EXPANSIVAS	PAIXÕES DEPRIMENTES
		PRAZER, AMOR (BEM)	DOR, ÓDIO (MAL)
CLASSE	1ª	Alegria	Temor
	2ª	Benevolência	Cólera
	3ª	Respeito	-
	4ª	Pesar	-
	5ª	Melancolia	-

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de informações contidas em Moraes (1854, p. 238-242)

Havia, por certo, sentimentos que se associavam particularmente às mulheres. O Dr. Mello Moraes, baseado nas ideias de Lavater, creditava à mulher como sendo de sua natureza orgânica os seguintes epítetos: amável, nobre, sentimental, heroína, detalhista, tímida, sensível, terna, doce, anjo, inocente, pura, cândida, benevolente, delicada, humilde, abnegada, ingênua, reservada, modesta e pacífica. As mulheres teriam sido “criadas por Deus” para serem esposas e mães por terem os órgãos delicados, sensíveis e fáceis de excitar, sendo suscetíveis a todos os sentidos. Daí que, em geral, as mulheres seriam “muito mais delicadas, ternas, sensíveis, mais pacíficas, mais de formar corações e conduzi-los, que o homem” (MORAES, 1854, p.28).

Em especial nos jornais do período veicula-se o aspecto naturalmente amoroso da mulher/mãe/educadora. É o caso do jornal paraibano *O Comércio*, de 5 de maio de 1900, que se apresenta como “órgão das classes conservadoras da Parahyba”. A notícia intitulada “A mulher e as emoções” traz aos leitores e às leitoras as ideias e as análises do fisiologista e

antropólogo italiano Paolo Mantegazza (1831-1910), contidas num artigo sobre as emoções femininas. Segundo o texto, o amor de uma mulher é mais forte, mais delicado, mais constante, mais modesto, mais rico na sua compreensibilidade e nas suas formas patológicas, talvez mais ciumento, e certamente mais expansivo e rico nas formas. No trajeto da existência feminina, o amor seria o guia e o soberano do mundo das afeições e dos pensamentos. O amor não encontraria, no centro cerebral da mulher, forças que o pudessem curvá-lo ou dominá-lo. A mulher amaria quase sempre pelo coração do que pelos sentidos – para amar não precisaria do estímulo da voluptuosidade como o homem.

Ainda seguindo as informações trazidas pelo jornal *O Comércio*, sabe-se que o artigo de Mantegazza no mais, é uma série de aforismos destinados a “glorificar a mulher”. Ao final do texto, registram-se reflexões que parecem ser do autor (que não se identifica) diante das ideias fisiologistas do professor Mantegazza. Seu posicionamento revela as ambivalências com relação à imagem da mulher, característica do momento de deslocamento das paixões atribuídas ao sexo feminino: este passa a gravitar ora entre os afetos “expansivos” (vinculados à prática do bem) e ora entre os afetos “deprimentes” (originários da má conduta):

A mulher moderna, a mulher civilisada teria sido christã, mesmo se Christo não houvesse existido.

A primeira, a mais essencial missão da mulher é a maternidade e ella só pode vir a ser mãe pelo amor que em relação à maternidade é como a flôr para o fructo.

A astucia os infinitos recursos das ardis mentiras, as rápidas percepções fazem da mulher um fortelado para o homem na política e, quando o amor caminha de braço dado com o genio político, a mulher torna-se uma heroína e a história [fal-a immortal]. (*O Comércio*, 05/05/1900)

Esses exemplos indicam que, apesar das expressões de discordância (já que nem todos os homens compartilhavam dessa visão otimista de Mantegazza ou do Dr. Mello Moraes sobre as mulheres), muito possivelmente havia uma mudança em curso na percepção de setores mais ilustrados da sociedade, sobretudo do mundo social urbano, se afastando da memória da literatura da época clássica, que pintava a mulher como um poço de vícios digno dos filhos das trevas: enganadora, melíflua, fétida, infecta, gastadora, desbocada, uma mulher “sem qualidades”, que foi cantada em prosa e verso no período colonial brasileiro (DEL PRIORE, 1995, p. 36).

Na semântica negativa da mulher, a natureza feminina ordenada pela genitália e pelo útero reverberava os problemas da alma feminina, faz da mulher um monstro ou uma

criança incontrolável (DEL PRIORE, 1995, p. 191). Na literatura de cordel (entendida como uma “guardiã” da oralidade), por exemplo, em razão desse “santuário do estranho” que era o corpo feminino, as mulheres podiam se tornar ninfomaníacas, seduzir o pai, enganar o homem e o diabo ou então, transmutar-se em cabra, porca ou cobra. Para o cordelista paraibano Leandro Gomes de Barros, em *O Gênio das Mulheres*, ao “estudar” a conduta feminina, chega a conclusão que esta seria o próprio “diabo doméstico” - podia ser uma mina de pedras preciosas, mas também, podia ter “fósforo, salitre, enxofre o carvão em grande quantidade no coração” (apud BATISTA, 1997, p. 118), elementos tradicionalmente associados ao diabo e ao inferno no imaginário popular.

Quadro 09 – As paixões deprimentes, segundo o pe. Jerônimo Soares Barbosa

PAIXÕES DEPRIMENTES			
1ª classe		2ª classe	
Temor		Cólera	
Susto de timidez	Desânimo	Impaciência	Iracundia
Susto de pudor	Assombro	Aborrecimento	Orgulho
Emoção	Receio	Vivacidade	Vaidade
Mal	Egoísmo	Raiva	Coragem
Espanto	Fraqueza	Cólera	Impaciência
Desmaio	Baixa	Indignação	Arrogância
Desgraça	Ferocidade	Desesperação	Audácia
Desprezo	Remorsos	Dureza	Perversidade
Inquietação	Calúnia	Falsidade	Corrupção
Aflição	Mentira	Furor	Depravação
Pusilanimidade	Ingratidão	Raiva	Brutalidade
Medo temor	Obediência	Rabugem	Vingança
		Violência	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de informações contidas em Moraes (1854, p. 238-242)

Quadro 10 – As paixões expansivas, segundo o pe. Jerónimo Soares Barbosa

PAIXÕES EXPANSIVAS						
1ª classe		2ª classe		3ª classe	4ª classe	5ª classe
Alegria		Benevolência		Respeito	Pesar	Melancolia
Felicidade	Conteção	Simpatia	Mimo	Modéstia	Humanidade	Escárnio
Gosto	Temperança	Amizade	Caridade	Confiança	Pejo	Aversão
Satisfação	Continência	Boa fé	Condescendência	Reverência	Contrariedade	Ambição
Entusiasmo	Grandeza da alma	Compaixão	Beneficiência	Veneração	Vergonha	Luxúria
Regozijo	Amor físico	Clemência	Bondade	Humildade	Adversidade	Avareza
Gosto	Amor maternal	Bom senso	Paciência	Admiração	Aflição	Concupiscência
Contentamento	Amor paternal	Estima	Caráter	Adoração	Consternação	Sobriedade
Extase	Amor filial	Fidelidade	Circunspeção	Fanatismo	Tristeza	Temperança
Desejo	Amor fraternal	Misericórdia	Civilidade	Constância	Desconfiança	Cobiça
Vanglória	Amor à Pátria	Felicidade	Virtude	Acatamento	Dissabor	Insensibilidade
Retidão	Amor próprio	Glória	Frugalidade	Credulidade	Abatimento	Prodigalidade
Reconhecimento	Amor das artes e das	Ousadia	Indulgência	Firmeza	Dissimulação	Indiferença
Emulação	ciências	Orgulho	Reconhecimento	Homenagem	Nostalgia	Misantropia
Altivez	Amor da igualdade	Heroísmo	Complacência	Crença	Saudade	Remorsos
Admiração	Amor da ordem	Sangue frio	Docilidade	Perseverança	Mortificação surda	Irresolução
Mérito	Amor da liberdade	Coragem	Preferência	Honra	Comiseração	Contrição
Consideração	Etc.etc.etc.	Valor	Equidade	Resignação	Revolução do espírito	Langor
Autoridade		Intrepidez	Frivolidade	Segredo		Arrependimento
Desinteresse		Ingenuidade	Serenidade	Severidade		Resignação
Contemplação		Simplicidade	Afabilidade	Valor		Silêncio
Brandura		Inocência	Doçura	Sinceridade		Suicídio
Ilusão		Ternura	Decência	Verdade		
Esperança		Candura	Atenção	Castidade		
Prudência		Piedade	Generosidade	Vergonha		

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de informações contidas em Moraes (1854, p. 238-242)

Mesmo que praticamente todos os fisiognomistas e fisiologistas, como Lavater, Moureau e Roussel, afirmassem a inferioridade feminina e reconhecessem no útero a matriz de muitos males e desorganizações nos órgãos das mulheres (tal como no século XVII e XVIII), já é possível perceber uma mudança do imaginário, advinda do contato com novos saberes médicos e com novas ideologias, quando, por exemplo, Moureau contradiz a ideia aristotélica de que as mulheres tem maior propensão para o mal do que para o bem. Para o fisiognomista, essa afirmação é de toda desprovida de razão e de sentido, posto que,

Todas as condições, ao contrário, de um caracter amante e sensível estão reunidas no sexo, que não é só bello, porém ainda mais um sexo bom e sensível; o sexo, cuja organização, funções e hábitos, que delle se derivam, o dispõe para práticas de virtudes doces e amáveis. (MORAES, 1854, p. 48)

Estava em curso uma mudança na classificação dos afetos femininos, vinculada às novas imagens que surgiam. Na virada para o século XIX, a comparação entre mulheres perfeitas e anjos tornou-se lugar comum. Rousseau escrevera, ainda no século XVIII: “Uma mulher virtuosa é pouco menos que um anjo” (PINSKY e PEDRO, 2014, p. 267). Ganharam força as imagens polarizadas das diferenças entre homens e mulheres, feminino e masculino, da “evidência” da incapacidade feminina e da “natural” autoridade masculina, justificando discriminações e disparidades. Mesmo a chegada do século XX não provocou grandes rupturas: permaneceram as heranças europeias do medievo que valorizavam a pureza sexual das mulheres e condenavam as que se deleitavam no sexo. Mas houve transformações sutis e paulatinas no conteúdo de cada evocação e nos usos que dela se fizeram.

A missão civilizatória atribuída às mulheres tanto pela Igreja Católica quanto pela ideologia vitoriana ou pelos ideais positivistas fez levantar e crescer não somente o debate acerca da educação nacional e das meninas, em particular, mas também o discurso das mulheres como reformadoras da pátria e condutoras morais da ordem social. É nesse clima mental de regeneração do papel feminino que se percebe mais claramente, tomando-se a classificação do pe. Soares Barbosa, uma gradativa migração da imagem da mulher das paixões classificadas como “deprimentes” para as ditas “expansivas”, com grande concentração de afetos nas três primeiras classes definidas pelo pe. Soares Barbosa – as paixões da “Alegria”, da “Benevolência” e do “Respeito”.

De fato, a palavra de ordem era modernidade. A escravidão acabara, imigrantes chegavam de muitos lugares. A industrialização criava novos empregos, necessidades e hábitos de consumo. Abriam-se perspectivas de trabalho e de atuação cultural, inclusive, para as mulheres. Os grupos sociais se diversificavam. O operariado e a classe média cresciam com ímpeto, borrando as fronteiras tradicionais entre ricos e pobres. Novas elites econômicas surgiam – industriais, comerciantes, empresários -, e procuravam abrir seus espaços políticos. Para deixar claras as hierarquias sociais, era então preciso delimitar bem o que é “distinto”, “civilizado”, “digno”, “honrado”: os que se enquadrassem nos modelos prescritos teriam direitos a certos privilégios na sociedade.

Nesse contexto, os mais variados discursos sobre a família e o casal – literários, religiosos, médicos e jurídicos - decretavam desde meados do século XIX que era no lar, no seio da família, que se estabeleciam as relações sexuais desejadas e legítimas, classificadas como decentes e higiênicas. O romantismo literário brasileiro – sobretudo autores como Joaquim Manuel de Macêdo e José de Alencar -, cantava a mulher em prosa e verso como um anjo que nascera para a maternidade e para o amor: uma missão divina assumida em caráter perpétuo, que transforma a mulher em um ser de contradições. Mesmo na visão naturalista de Aluísio de Azevedo (que exaltava o caráter biológico e instintivo do ser humano), a mulher é também um ser pleno de qualidades exigidas pela nova vida familiar e social.

Eu pelo meu lado -, inocente e pura, educada sob os mais austeros exemplos de moral e virtude, tendo feito a minha aprendizagem doméstica sem prejuízo dos meus pequenos dotes sociais, sabendo coser, como sabendo bordar, dirigir o serviço dos criados, governar uma casa, como sabendo tocar piano, receber visitas e dançar uma valsa, e mais: tinha boa ortografia, alguma leitura, que não era composta só de maus romances, um pouco de francês, um pouco de inglês, um pouco de desenho, sessenta contos de dote, princípios religiosos bem regulados, caráter sereno, temperamento garantido por hereditariedade natural, seguros hábitos de asseio, alinho e gosto no vestir, que nada deixavam a desejar quanto à elegância, mas que jamais roçavam, nem de leve, pelos arrebiques do janotismo equívoco (AZEVEDO, 1951, p. 18-19)

Desde os fins do século XIX o modelo normativo para as mulheres das elites se adequava às novas exigências da sensibilidade burguesa, afeita ao princípio divulgado de que “a moralidade era a base de todas as grandes civilizações” (CHAMON, 2005) O discurso em prol da ordem e do progresso era apregoado pelos republicanos, que atribuíam à escola a função básica de moralizar e civilizar o cidadão. Assim, apelos à participação da mulher

brasileira na ação civilizatória começam a se intensificar, sendo indispensável sua contribuição para o futuro da nação. As mães de família, regeneradas em suas paixões e afetos, seriam capazes de formar uma raça excepcional preparada para um futuro grandioso. O esforço dava-se no sentido de que toda a população pudesse se civilizar, ascendendo dos degraus mais baixos das paixões, para os mais nobres sentimentos (escalada que não seria necessariamente acompanhada da ascensão social). As professoras por sua vez, continuariam na escola (a extensão do lar), a pedagogia regeneradora dos afetos, pois, como observa Chamon (2005)

A associação entre ação educativa e missão religiosa, entre atitudes maternas e profissionais teria levado ao poder instituído e a sociedade a privilegiarem essas características na configuração do ideal da professora, no sistema de instrução pública elementar. Era aberta, às mulheres que tinham acesso à escola, uma atuação na esfera pública, como professoras. (p. 71)

Na mitologia do progresso a mãe-professora era a base de uma arquitetura que abrigaria o homem de amanhã. Era preciso, portanto, reorganizar os atributos sentimentais da professora por meio de práticas simbólicas que também reeducavam o universo imaginário, por meio de um sistema sociocultural e das instituições. Se as leis e os regulamentos saturavam professores e professoras de prescrições e maneiras de ser ideais, a tábua de valores da sociedade (essencialmente religiosa) incumbia-se de assinalar o que deveria se passar no “coração”, na alma e nos sentimentos dos mestres e mestras.

A análise dos campos semânticos de partes de três estudos ajudam a mapear, ainda que superficialmente, a difusão dos afetos típicos das mães-professoras que foram formando um fundo de tradição acerca das “paixões” que deveriam circular nas escolas. Do trabalho de Lopes (2003) foram analisadas *Manuel à l’usage des Filles de la Charité* (1866), um artigo da Revista Brasileira de Educação (1938) e a pesquisa apresentada pelo professor Everardo Backheuser/RJ (1944). Do texto de Novaes (1992) reconstruiu-se o quadro de pretensos sentimentos das professoras primárias, constantes no parecer do Inspetor da Instrução Pública de Pernambuco, João Barbalho de Uchoa Cavalcanti⁹¹ para o Congresso de

⁹¹ Inspetor da Instrução Pública de Pernambuco, que em 1879 faz uma viagem à Corte e às províncias do Rio de Janeiro e São Paulo, registrando suas observações em relatório. Sua fala sobre as mulheres nas escolas mistas faz parte de seu parecer no Congresso de Instrução do Rio de Janeiro. Atas e Pareceres; 12. Questão, s.1. s.ed. 1884. Segundo Cury (2001, p. 97), com a morte de Benjamin Constant, Uchoa Cavalcanti assume a Pasta da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, a partir de 28/12/1892.

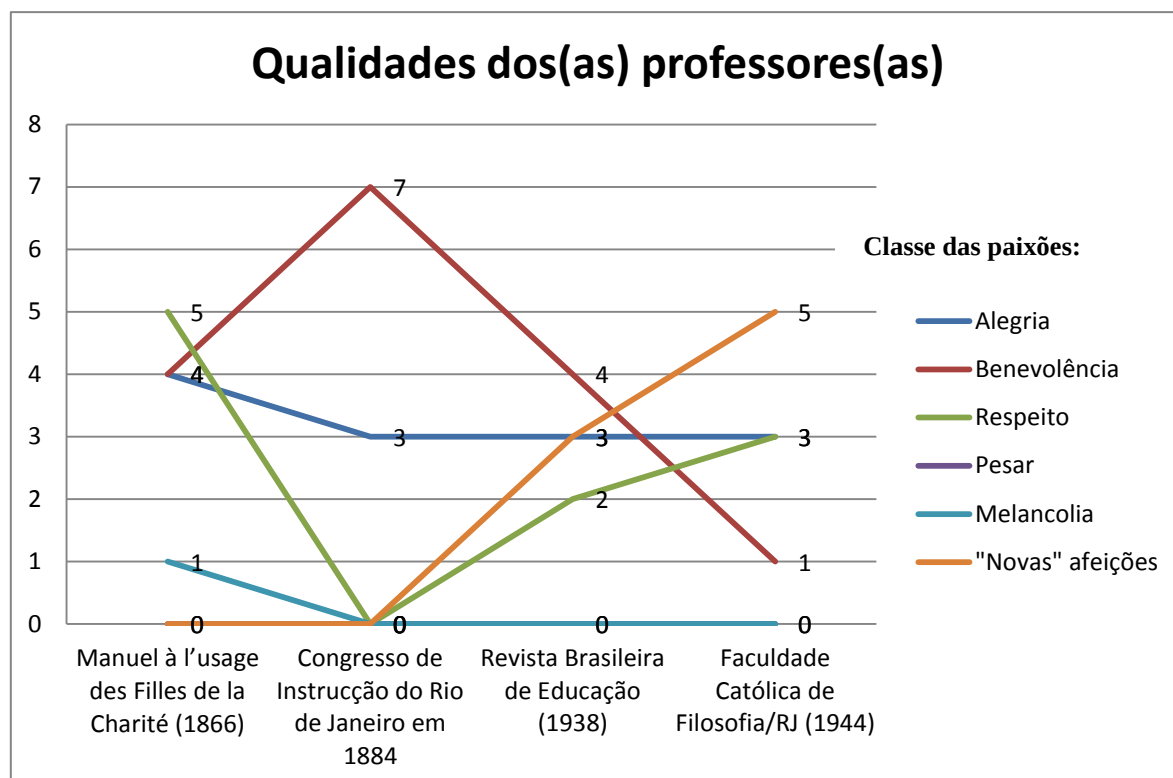
Instrução do Rio de Janeiro em 1884⁹², ao tratar da 12ª questão, que discutia a coedução dos sexos nas escolas primárias.

É delicada e difícil de ser captada a trama que vai se tecendo e que vai sendo tecida em torno da educação da mulher, da formação da professora no Brasil do século XIX. Os diferentes fios dessa trama precisam ser buscados. Em meados do Oitocentos, quando as Irmãs Ursulinas passam a se dedicar de forma sistemática à educação das meninas, elaboram um grande e consolidado manual pedagógico dessa Companhia, o *Manuel à l'usage des Filles de la Charité employées aux écoles ouvroirs, etc.*, no qual a terceira parte é expressamente dirigida à formação das professoras. Na introdução da obra, escrita pelo Superior Lazarista M. Etienne, fica clara a nova missão das irmãs: “contribuir enormemente para o bem da Igreja, a regeneração dos povos e a salvação das almas. (...) É toda uma obra de regeneração das mães de família, das famílias e das nações, para o bem da religião”. (apud LOPES, 2003, p.53-54)

No referido manual, observa-se uma descrição detalhada de treze qualidades das professoras. Dentre elas, nenhuma qualidade física, nenhum requisito técnico. Resumem-se as qualidades a treze sentimentos que a professora deve possuir ou exercitar para exercer o seu ofício, tornando-se assim um “bom exemplo”: devoção, doçura, humildade, constância, paciência, firmeza, sabedoria, gravidade, silêncio, prudência, vigilância, fervor e generosidade. Conforme o gráfico 07, as paixões “expansivas” (boas) das professoras dividem-se preferencialmente nas classes da “Alegria”, da “Benevolência” e do “Respeito”. Somente uma das paixões (o silêncio) pertence à classe da “Melancolia”. Note-se, ao contrário de outros documentos apresentados, a força das afeições vinculadas à disciplina e à ordem (3ª classe) e ao silêncio (5ª classe), características marcantes do ambiente disciplinador das congregações religiosas. No Brasil, a difusão desse modelo educacional se dará certamente pela chegada dos novos religiosos em meados do Oitocentos: as congregações masculinas dos Lazaristas, dos Franciscanos, dos Jesuítas e dos Capuchinhos, e as congregações femininas, como as Filhas da Caridade, as Irmãs de São José de Chambéry e as Religiosas do Sagrado Coração de Jesus, dentre outras.

⁹² O Congresso não se realizou, devido a queda do Gabinete Conservador e da substituição do Ministro do Império Leão Veloso, pelo liberal representante da província do Rio Grande do Sul, Francisco Antunes Maciel. Não obstante a sua consumação, o Congresso deixou para a História da Educação em suas atas diversos pareceres distribuídos em 29 questões dedicadas ao estudo da instrução primária, secundária e profissional, e 17 sobre a instrução superior. A 12ª questão da primeira sessão tratava da “Coeducação dos sexos nas escolas primária, nos estabelecimentos de instrução secundária e nas escolas normais”, teve como pareceristas João Barbalho Uchôa Cavalcanti e Teóphilo das Neves Leão.

Gráfico 07 – Relação entre qualidades de professores e professoras e a classificação das paixões, segundo o pe. Jerónimo Soares Barbosa⁹³



	Manuel à l'usage des Filles de la Charité (1866)	Congresso de Instrução do Rio de Janeiro em 1884	Revista Brasileira de Educação (1938)	Faculdade Católica de Filosofia/RJ (1944)
1ª classe (Alegria)	Sabedoria Prudência Fervor (entusiasmo) Bom exemplo (emulação)	Brandura Instinto maternal Felicidade	Alegria Amor à honestidade Reserva	Retidão moral Alegria Amor ao estudo
2ª classe (Benevolência)	Doçura Paciência Vigilância (atenção) Generosidade	Terna : Bondade Afáveis : Paciência Atenção : Mimo Doçura : Cativante	Simpatia Amável Clemente Generoso	Simpatia
3ª classe (Respeito)	Devoção : Firmeza Humildade : Gravidade Constância :	-	Dignidade Sinceridade	Modéstia Espírito religioso Condescendente
4ª classe (Pesar)	-	-	-	-
5ª classe (Melancolia)	Silêncio	-	-	-
"Novas" afeições	-	-	Otimismo Acolhimento Estusiasmo	Solidariedade : Autocontrole Justiça : Energia : Iniciativa :

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir das informações contidas em Backheuser (1946), Novaes (1992) e Lopes (2003).

⁹³ As informações sobre o *Manuel à l'usage des Filles de la Charité* e sobre a *Revista Brasileira de Educação* foram obtidas do trabalho de Lopes (2003). Já as informações do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro foram obtidas por meio das pesquisas de Novaes (1992). Em relação aos dados da pesquisa realizada na Faculdade Católica de Filosofia, está contida no livro do professor Everardo Backheuser (1946).

Considerável diferença será observada ao se tratar do campo da instrução pública. Muitos homens notáveis concordavam que a escola primária é a base do Estado (o “Templo de Minerva”), o cimento da Federação: aberta a todos, recebendo em seus bancos as crianças de todas as classes e de todos os cultos, leva a esquecer das distinções sociais, atenua as animosidades religiosas, arranca os preconceitos e as antipatias e inspira a cada um o amor da pátria comum e o respeito das intuições (ALMEIDA, 1989, p. 190).

Nesse sentido, fazendo revérbero a discursos que já circulavam na cúpula do poder central, João Barbalho de Uchoa Cavalcanti, em parecer para o Congresso de Instrução do Rio de Janeiro em 1884, destacava a mulher como agente privilegiado para atuar na instrução primária e nas escolas mistas, pois teria esta mais facilidade para “transmitir conhecimentos” devido aos seus instintos maternos, seus gestos mais dóceis e afáveis. Nesse sentido, talvez seja melhor transcrever parte do parecer de Uchôa Cavalcanti no referido evento:

Comecemos pelas escolas primárias, e eu as quero em geral regidas por senhoras, e as aulas mixtas acho que a ellas devem ser confiadas exclusivamente.

Por que essa preferência?

Por que? Passo a responder repetindo o que já muitas vezes tenho, a este respeito, dito e escripto... (E no que vou aqui agora expendendo quasi que outra cousa não faço, tendo me occupado do assumpto em vários relatórios que na qualidade de inspector a instrução pública de minha província tenho apresentado ao governo)

Sabe-se que a mulher tem mais facilidade, mas geito de transmitir aos meninos os conhecimentos que lhes devem ser comunicados. Maneiras menos rudes e seccas, mais affáveis e arthraentes que os mestres, aos quaes incontestavelmente vence em paciência, doçura, bondade. Nella predominam os instinctos maternas; e ninguém como ella possui o segredo de captivar a attenção de seus travessos e inquietos ouvintes, sabendo conseguir que as lições, em vez de tarefa aborrecida, tornem-se-lhes como uma diversão, um brinco. Em vez da caradura séria, inflexível do mestre, e por isso mesmo pouco sympáthica às crianças, estas encontram na professora a graça e o mimo próprio da mulher. Sim, a escola já não é para os meninos um lugar de aborrecimento. Entram-na sem ter em mente o espantinho dos castigos. Acham-na até attrativa, não lhes inspira medo. A mestra lembra-lhes a mãe, e afinal pensam os pequenos traquinas, é preciso aprender a lição, porque a mestra é boa e é preciso proceder bem por que ella não se zangue e ralhe. (CAVALCANTI apud NOVAES, 1992, p. 97)

Ainda na visão de Uchôa Cavalcanti, é por essa razão que muitos compreendem a educação de crianças como tarefa pertencente por direito às mulheres e que só por aberração

tem sido a educação dos pequeninos confiada aos mestres. Em sua defesa clara pela figura da professora Uchôa sublinha que esta, em comparação com os professores, é mais assídua, se identifica mais com a escola e a toma como uma família. No entanto, todos esses componentes apenas somam-se à essência das qualidades da professora: amor, candura, afeto, doçura e paciência provenientes de seus “instinctos maternas”. Esses instintos, todos afetos de “Alegria” e, sobretudo, “Benevolência”, estariam diretamente vinculados à facilidade de ensinar às crianças pequenas, e gestos maternos carregariam consigo o poder de abrandar os costumes.

Embora, Uchôa Cavalcanti não desconsiderasse a questão disciplinar e nem de formação das docentes, fica claro a força das paixões “alegres” e “benevolentes” no discurso de defesa da mulher como educadora da infância. Assim como muitos outros homens e outras mulheres notáveis de seu tempo, para Uchôa Cavalcanti a escola e os professores(as) nunca aparecem atrelados a paixões “deprimentes”, que expressam temor ou cólera, exceto quando se desejava criticar métodos e práticas consideradas ultrapassadas e antigas, como, por exemplo, as dos mestres-escolas.

Aberto o campo, nas entrelinhas dos discursos de inspiração republicanas se insinuava a ideia cada vez mais aceita da ineficiência da dureza disciplinar dos mestres-escolas e da “lógica fria dos homens”. Num certo imaginário que começava a se formar, e que atingirá seu auge nas décadas de 1920/1930 com a Escola Nova, os mestres-escolas passavam a ser identificados à escola antiga – tradicional, mnemônica e adepta da marcha sintética de leitura –, enquanto as jovens professoras normalistas, pretensamente mais doces e com maior capacidade de “inspirar a infância”, começavam a despontar como ícones da nova educação, mais intuitiva, ativa e adepta do método analítico de leitura.

Mais do que isso, os mestres-escolas passavam a ser, cada vez mais, associados às paixões “deprimentes”, vistos como seres ferozes, aborrecidos, impacientes, raivosos, orgulhosos, iracundos, vaidosos e, por vezes, coléricos. Por outro lado as professoras gozavam de uma crescente reputação junto a sociedade, escasseando-se as referências às “más qualidades” das mulheres professoras, e assumindo praticamente a totalidade dos sentimentos que dizem respeito à “Alegria”, “Benevolência” e “Respeito” (ver quadro 10).

Na memória popular reforçava-se a imagem disciplinadora dos mestres-escolas afeitos às práticas da lição, do quinau (correção) e sua correlação com o uso da palmatória. O cantador paraibano Nicandro Nunes da Costa (1829-1918), também agricultor e ferreiro, em

sua composição “Tudo são honras da casa” dá uma ideia dos possíveis sentidos dessas práticas unidas, muitas vezes, a elementos do ensino mútuo, representados na figura do “decurião”:

Não deve o homem brigar
Com arma destemperada,
Vai dar uma cutilada,
Se vira ou se ver quebrar,
Não se pode intento tirar
Quem na cena ler avante;
Se teimares conspirante
Nesse intento denodado
Ficas desmoralizado
Passas por ignorante.
Um quinau, uma lição
Faz corrigir o aluno
Como o aviso de Netuno
Ao corneteiro Tritão
Para o discípulo aflição,
Mas, para o Mestre, é a glória,
Na aula tive a vitória,
Fiquei por decurião,
Agora dá cá a mão
E te sujeita à palmatória... (in: BATISTA, 1997, p. 34)

Não obstante, se integrava na memória popular, por meio do discurso coletivo, a afetuosidade e a bondade femininas, sem rupturas irremissíveis com os atributos marianos e de Sant’Anna. Pode-se dizer que a percepção acerca da professora se apoiou muitas vezes numa espécie de “memória popular” que não se referia a uma coleção de lembranças das vidas de santos e santas, mas que, sem cessar, ajustava, transformava e recriava essas imagens.

Contudo, deve-se salientar sempre o caráter imaginal de muitas dessas relações – os homens não eram necessariamente tão severos, e nem as mulheres tão “suaves”. Há, portanto, de se examinar rapidamente os antípodas dessas ideias. Lembrai-vos leitor ou leitora, que Quintiliano (35-100), - o mesmo das classificações das paixões -, dizia que o mestre, para ser digno desse nome, devia antes de tudo ter “entranhas de pai”, despendendo com seus discípulos a doçura, a paciência e “essa inefável bondade que são naturais ao coração paterno” (*O Conservador*, 29/07/1876).

Já as décadas de 1920 e 1930 assistiram a um forte investimento na vinculação da figura da professora com a da mãe, englobando a primeira praticamente todos os atributos,

qualidades e afeições da segunda. A *Revista Brasileira de Pedagogia* e a *Revista de Ensino de Minas Gerais* propagandeavam as benesses para a sociedade da mulher mãe e professora (LOPES, 2003, *passim*). Nesse sentido, conforme Souza (2008, p. 67), a ideia de que a professora deveria se espelhar na mãe era constante, inclusive entre as próprias professoras. Nesse momento, a professora não era só identificada com a figura da mãe, mas frequentemente se afirmava que ela deveria superá-la: a “mãe” defeituosa não prejudica senão apenas a seus próprios filhos. A professora falha contamina os filhos de outras mulheres.

Entretanto, retornando-se em tempo ao gráfico 07, é possível reconhecer a partir do decênio de 1930, com o artigo da *Revista Brasileira de Educação* e com a pesquisa veiculada pelo professor Everardo Backheuser; o decréscimo das emoções da “Benevolência” de forte caráter feminil (simpatia, amabilidade, generosidade), que agora, ecoam juntamente com “novos” sentimentos e qualidades (estranhos às antigas classificações das paixões), consagrados pela ideia da “civilização progressiva” e pelo escolanovismo – otimismo, acolhimento, entusiasmo, solidariedade, justiça, energia, iniciativa e autocontrole. Essa era a própria imagem do homem que se queria formar: o burguês culto e emancipado, capaz de dirigir o seu destino na nova ordem urbano-industrial (MONARCHA, 1989).

Contudo, levando em consideração a classificação do Pe. Jerônimo Soares Barbosa, percebe-se no decorrer do século XX menos referências às paixões benevolentes e maior remissão aos sentimentos ligados ao “Respeito”, enquanto os afetos da “Alegria” mantém uma certa inércia. A essa altura talvez sobre espaço para pensar que estaria em curso uma transformação no que hoje chamar-se-ia de identidade do professor ou da professora. Afinal, a vanguarda esclarecida (incluindo os educadores reformadores) fascinara-se com as inúmeras possibilidades de uma sociedade administrada sob o signo e a sensibilidade da ciência.

Mas estaria uma parte dessas mudanças vinculadas à construção de signos de emoção com significados divergentes para feminilidade e masculinidade? É bem provável que sim. De modo geral, as paixões “benevolentes” e “alegres” aparecem com maior frequência nos documentos que tratam somente das qualidades de professoras, como o manual das Irmãs de Caridade, e o parecer do diretor da Instrução Uchôa Cavalcanti. Além desses textos serem expressões do século XIX, falam especificamente de mulheres professoras, o que não acontece nos outros documentos que versam sobre características gerais de professores e professoras.

O outro lado da moeda é que a *Revista Brasileira de Educação* e o livro do professor Backheuser, enquanto ecos de vários outros textos do mesmo gênero e época, além das “novas” afeições (novas no sentido de não previstas nas antigas classificações do século XVII, XVIII e XIX) difundem qualidades outras aos professores e professoras que não dizem respeito a sentimentos, mas sim a aspectos técnicos/didáticos e físicos, como aparência pessoal, cultura (cada qual aparecendo duas vezes), imparcialidade, físico normal, higiene, clareza, pontualidade, concisão, saúde e responsabilidade. Elementos reveladores da sociedade moderna que se pretendia implantar no país, com auxílio da eugenia, que estabelecia o modelo de constituição física saudável e esbelto.

Talvez as expectativas sociais quanto aos afetos “benevolentes” e “alegres” se concentrassem, preferencialmente, nos espaços que, naquele momento, presenciavam a massiva entrada do sexo feminino na educação escolar: as escolas primárias, as “escolas maternas” e os jardins de infância.

Se a partir dos dados é pouco o que pode se dizer sobre essas variações dos afetos por sexo, existem evidências de que a imagem da boa professora passava por aquilo que os religiosos chamavam de “problemas femininos”, e boa parte desses “problemas” diziam respeito às paixões femininas. Embora em nenhum momento as paixões professorais tenham transitado pelo grupo de afetos da tristeza e da melancolia (e isso é bastante significativo), nem sempre a escola era alegre e acolhedora como se tentava desenhar. Nem tampouco laboratório onde o amor e o carinho preparam o despertar das inteligências para a luz do saber. Às vezes eram locais hostis. Sendo assim, muitos consideravam a possibilidade de abrandar a própria escola com a entrada das mulheres, sobretudo no magistério primário. Para as classes dirigentes o arquétipo da “mãe-professora” aparecia, talvez, como o mais adequado para o novo modelo escolar que se instalava – os grupos escolares. Para muitos alunos e alunas (e também pais e mães) as incertezas, medos e conflitos (reais ou imaginários) que se estabeleciam na distância da Casa (o porto seguro) podiam ser atenuados com a presença da professora como imaginária “segunda mãe”, ser afetuoso e acolhedor, que no decorrer do século XX, se transformaria na controversa figura da “Tia”.

4.2. O método intuitivo como lições de coisas ou método das mães?

Será no século XIX que uma gama de imagens de criança se difunde e se diversifica. O Oitocentos vai ratificar a descoberta humanista da especificidade da infância como idade da vida. Segundo Mauad (2013, p. 140), os termos “criança” e “menino” já aparecem nos dicionários da década de 1830. “Criança” nesse momento é a cria da mulher, da mesma forma que animais e plantas também têm suas crianças. Tal significado provém da associação da criança ao ato da criação, onde criar significa amamentar, ou como as plantas não amamentam, alimentar com sua própria seiva. Somente com a utilização generalizada do termo pelo senso comum no século XIX, que os dicionários assumem o uso reservado do termo “criança” para a espécie humana.

No *Dicionário da Língua Portuguesa*, de Luiz Maria da Silva Pinto, publicado em 1832 em ouro Preto, província de Minas Gerais, o termo “criar” significava “Alimentar. Educar”, e o termo “criança” possuía, além do significado já referido, a acepção de “Criação. Educação” (PINTO, 1832, p. 303), indicando a mudança de percepção que se consumava.

Desde o século XVIII acontecia, então, a tomada de consciência do “bebê”, na Inglaterra e na França. Jean Jacques-Rousseau lhe concede os títulos de nobreza e de utilidade social e, principalmente, sacraliza o leite como elixir de longa vida do recém-nascido. No romance *Nouvelle Héloïse*, ele celebra a amamentação pelas mães e a honra daquelas que a praticam (PERROT, 2013, p. 74-75).

Rousseau assumiu o ideal de Erasmo de Roterdã (2008, p. 26), para quem, os pais não deveriam deixar correrem os primeiros anos do filho sem tirar proveito algum da instrução, pois é nessa fase que a criança ficava menos dúctil e com o ânimo mais propenso aos defeitos e ao enraizamento dos vícios. O teórico iluminista francês, que é o precursor da educação de crianças menores de seis anos e um dos definidores do papel da mulher mãe e educadora nata para esta faixa etária, afirmava:

Da boa constituição das mães depende inicialmente a dos filhos: do seio das mulheres depende a primeira educação dos homens(...) A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças. Falai portanto às mulheres, de preferência em vossos tratados de educação; pois além de terem a possibilidade de para isso atentar mais de perto que os homens, e de

nisso influir cada vez mais, o êxito as interessa também muito mais (...)
(ROUSSEAU, 1992, p. 433-439)

Como afirma Rago (1997, p. 81), o pensamento de Rousseau tem enorme influência entre os homens cultos do período, tanto na Europa como no Brasil. Dentre os inúmeráveis deveres que se atribuía à mulher naquele momento estava o de educar os filhos. Dessa forma, o lugar social da mulher, como mãe, foi definido por Rousseau pelo útero, pois como mostra a passagem acima, mais do que apenas o ato de dar a luz, também foi definidor do papel da mulher o ato de amamentar – a primeira forma de interação entre o ser humano recém-nascido e outro ser humano. De acordo com a autora, é nesse discurso que o poder médico busca respaldo para o conceito da nova mulher, e para fundamentar a divulgação do mito do amor materno.

Assim, o bebê torna-se uma pessoa, acariciado e mimado pela mãe, e em menor grau pelo pai. Ritos de recepção da infância como o batismo crescem vertiginosamente. Pessoas respeitáveis da sociedade passam a criticar velhos costumes e defender o interdito de crianças em certos ambientes, como os cemitérios. (*Diário do Estado*, 22/11/1916) Era preciso se ocupar com várias questões como cuidados com o corpo, a alimentação, o brinquedo, a saúde, as formas de religiosidade, locais adequados e os laços familiares. Impõe-se então, cada vez mais, para as elites ilustradas, a necessidade de se pensar um método para educar essa criança. Políticos, educadores e médicos higienistas viam as crianças, sobretudo, como “possibilidades”, futuros adultos no seu desenvolvimento. Para Rejane Pinho, em conferência realizada no Theatro Santa Roza, na Cidade da Parahyba, em 1917, o lema latino do Instituto de Proteção e Assistência à Infância⁹⁴, criado sob os auspícios do higienismo e do “mito do amor materno” – *per infante futuro serviamos* –, bem poderia traduzir-se da seguinte maneira: “Cuidando-se da criança prepara-se o futuro da humanidade” (*A União*, 26/04/1918)

Para muitos, a mãe que conta histórias e acalenta (considerado coisas de mulher), era o modelo de referência, pois possuía por instinto materno as diretrizes do criar/educar. Esse é o sentido do método para Buisson, em seu *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*: seguir

⁹⁴ Os médicos Walfredo Guedes Pereira (1882-1954), juntamente com Flávio Ferreira da Silva Maroja (1864-1940) fundaram em 1º de novembro de 1912, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Estado da Parahyba. Walfredo Guedes foi o primeiro presidente do Instituto, que foi fruto do amadurecimento de uma ideia que começou a ser delineada quando ainda trabalhava no Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, sob a orientação do professor Moncorvo Filho.

um método é ser racional, é fazer metodicamente o que o animal faz por instinto (BUISSON, 1911, verbete *methode*).

Da mesma forma parece pensar a suposta autora (que não se identifica) do texto intitulado “As Crianças”, no jornal *Estado da Parahyba*, de 05 de julho de 1892. Para ela, a falta de educação de muitas crianças é “falta de método”, e parte desse método de amor, atenção e ensinamentos morais, consistia no ato de amamentar. Os trabalhos de aleitamento deveriam ser levados a cabo pelas mães para cumprir o papel que a natureza traçara, porque,

O leite é sangue, e no sangue podem ir a transmissão das paixões, das doenças, dos vícios constitucionais, de defeito do genio e do caracter, tanto como pela geração. Porque o leite de uma outra mulher pode infiltrar no nosso filhinho sentimentos que mais tarde tenhamos de corar. (*Estado da Parahyba*, 1892, p. 6)

Figura 21 – Parte superior da fachada do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Estado da Parahyba, em João Pessoa-PB



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 21 – No frontão do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Estado da Parahyba, alocado definitivamente em prédio próprio no ano de 1927, vê-se a imagem de uma mãe que ternamente amamenta o seu filho, ladeada pelo emblema do Instituto (em latim), escolhido pelo próprio Walfredo Guedes: “*per infantes futuro serviamos*”, ou seja, “pelo futuro das crianças servimos”. Estabelecia-se uma nova relação com a infância.

No século XVIII, fisiologistas como Roussel defendiam a existência de canais extra-nervos de ligação entre mãe e feto por onde são transmitidos “os talentos dos pais”, bem como a imaginação e os afetos da mãe. Nesse sentido, para Roussel, ela, a criança,

(...) não deve participar menos das affecções da mãe depois da concepção; torna-se então parte de seu indivíduo; associa-se à sua existência, a mãe fornece-lhe a matéria própria para nutri-la e fazê-la crescer; é animada de seu calor, e vive tanto da vida que lhe comunica, como da sua própria. Assim não será para surpreender, que as paixões que agitam a mãe passem ao filho. A comunicação que torna isso possível existe, a criança toma íntima relação com o útero pela placenta e pelo cordão umbelical. É verdade que não se vêem nervos nessas partes; mas para que a vida circule e vá d’um lugar à outro, não é necessária que as partes sejam unidas por tramas nervosas, basta que exite entre ellas livre intimidade. (in: MORAES, 1854, p.70)

Para Roussel, não se podia negar que o espírito das mulheres grávidas eram singularmente modificados. Seus desejos, caprichos e desgostos provavam que elas eram dominadas pelas “sensações interiores” – seus desejos provinham de alguma necessidade sentida pela criança. Da mesma forma, as grávidas influenciavam o feto com os objetos que lhes impressionavam a visão, com os sabores e odores que lhes sugestionassem o paladar. (MORAES, 1854, p. 72) Em suma: as mães e os fetos (e por extensão as crianças) podiam compartilhar suas emoções/sensações sem o intermediário socorro dos nervos

É possível que essas ideias estivessem subjacentes à concepção do método pestalozziano de “seguir a natureza”. Para Pestalozzi a mãe é parceira importante nessa ação educativa, que se resumiria numa tríplice condição: partir de elementos simples, adequar-se à concretude sensível da experiência infantil e aderir à situação concreta de sua existência. Seguindo essa linha de raciocínio Fröebel, no século XIX, fundou um ambiente destinado à educação de crianças na faixa de zero a seis anos fora das paredes do lar, mas que traz a “figura do lar” substituta (aquela que na ausência da mãe exerce as suas funções) para a nova instituição denominada por ele não de uma escola, mas um Jardim-de-Infância. O *Livro das Mães* de Pestalozzi é base do estudo que Fröebel consagra a ele em 1809, o qual será um ponto de referência essencial de toda a sua obra, incluída aí sua teoria dos jogos educativos e sua obra *Cantos para as mães e os filhinhos* (SOËTARD, 2010, p. 16-17). Nas obras de Pestalozzi e Fröebel encontra-se a raiz do método intuitivo.

Teria o sentido maternal (que aparece nas obras de Pestalozzi e Fröebel) do método intuitivo no Brasil sido abafado pela grande aceitação do método de ensino intuitivo

de linguagem americana? Para Ferdinand Buisson os métodos de ensino americanos possuíam duas características distintas: eles são ou tendem a ser essencialmente intuitivos, sintéticos, analógicos, ativos; e por outro lado, são sobretudo práticos, concebidos e conduzidos em vista das aplicações e necessidades da vida, das utilidades diretas (SCHELBAUER, 2010, p. 135).

No Brasil, em 1879, o ministro Leôncio de Carvalho estabelecia por meio do Decreto n. 7.247 de dezenove de abril de mil oitocentos e setenta e nove, que as “noções de coisas” deveriam ser introduzidas no ensino primário, e Rui Barbosa no seu substitutivo a este decreto, afirmava que o “ensino pelas coisas” deveria excluir do ensino todos os métodos mecânicos e contraproducentes. Entretanto, Leôncio de Carvalho acreditava que Rui Barbosa confundia lições de coisas com método intuitivo, sem atentar para a diferença entre eles, já que o primeiro seria uma parte apenas do segundo.

O Conselheiro Rui Barbosa, por sua vez, escreveu a introdução do livro *Primeiras Lições de Coisas* de Norman Allison Calkins, e para ele as lições de coisas são um princípio que deve abranger todo o ensino. As lições de coisas são responsabilidade dos pais e dos mestres, sendo fundamental o cultivo dos sentidos dos infantes por meio da educação doméstica; tanto em uma concepção quanto outra, a ressonância do debate entre intelectuais faz considerar que o método intuitivo se constituiu como núcleo central de renovação pedagógica. O método foi entendido como o instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar.

Ao analisar as prescrições metodológicas dos manuais de lições de coisas que chegam ao Brasil, Valdemarim (2004) conclui que havia divergências quanto à interpretação do referido método, e que existiram pelo menos duas vertentes de lições de coisas que coexistiram pacificamente no século XIX. Uma delas foi expressa nos manuais didáticos de Calkins (*Primeiras Lições de Coisas*) e de Delon e Delon (*Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi e Fröebel*), que realizam um processo de “transposição didática” mais próximo do modelo científico produzido no período, sendo mais fiéis à marcha cognoscente que vai do sensível ao intelecto. A outra vertente, representada pelos manuais didáticos de Paroz (*Plans de études et leçon de choses pour les enfants de six à neuf ans*) e Saffray (*Lições de Cousas*), apresenta apenas a sequência ordenada de lições, articuladas tematicamente e não por graus de dificuldade ou complexidade das ideias.

Segundo a definição do *Nouveau Dictionnaire*, as lições de coisas abrangem três acepções principais e não excludentes: colocar um objeto concreto sob os olhos de um aluno a título de exemplo, a fim de levá-lo a adquirir uma ideia abstrata; fazer ver, observar, tocar e discernir as qualidades de certos objetos por meio dos cinco sentidos (educação dos sentidos); conhecer objetos e fatos através da natureza e da indústria, do modo que seja apreendida uma coisa pelo nome, um fato e sua expressão, um fenômeno e o termo que o designa (VALDEMARIM, 2004, p. 40).

No entanto, dando voz aos documentos históricos e perquirindo-os em suas menores marcas, é preciso acrescentar pelo menos mais uma percepção do método intuitivo – o método intuitivo como “método das mães”. Com rigor, a riqueza do significado do “método das mães”, i.e., da conduta e dos atributos afetivos das mães na arte de ensinar, fica mais evidente no *Guia para os Professores Primários*, do professor francês J.J. Vallade Gabel, um manual de instrução para surdos-mudos baseado no método intuitivo, traduzido e publicado no Rio de Janeiro em 1874 pela Associação Promotora da Instrução. Em seu compêndio, estruturado no formato de perguntas e respostas, Gabel faz a defesa do método intuitivo no capítulo intitulado “Do methodo intuitivo, e de suas aplicações dos primeiros elementos da língua”, da seguinte maneira:

P. Qual o methodo reconhecido mais simples e mais efficaz para ensinar surdos-mudos?

R. É o methodo que tomando a mãe por modelo, leva o surdo-mudo a comprehender a língua escripta, e a escrever seus pensamentos. Este méthodo apóia-se em um conjunto de meios, que se aproxima o mais possível dos que empregão todas as mãis para ensinar aos meninos que ouvem a comprehender as palavras, e a expremi-las com sua voz.

P. Como se chama esse methodo?

R. Methodo Intuitivo.

P. Não é inteiramente pela rotina que os meninos ouvem aprendem a fallar?

R. Não; é pelo exercício de suas faculdades phisicas, moraes e intellectuais, cujo desenvolvimento a mãe provoca, sustenta e dirige, apoiando-se no instincto e na linguagem dos fatos. (GABEL, 1874, p.30-31)

Curiosamente, ao contrário do que versam os principais compêndios sobre o método intuitivo (ou objetivo) e sobre as lições de coisas, publicados e difundidos entre escolas e professores brasileiros, tais como *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Allison

Calkins (1886); *Lições de Cousas*, de autoria do doutor Saffray (1908) e *Plan d'études et leçons de choses*, de Jules Paroz (1875)⁹⁵; o manual do doutor Gabel identifica o ensino intuitivo como método que toma a mãe por modelo. No tocante ao desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais, o autor parece retomar o posicionamento de Pestalozzi, presente na obra *Como Gertrudes ensina seus filhos*, no qual confere posição central à mãe na educação dos filhos em todos os seus aspectos, inclusive no intelectual, caso não haja um mestre que o faça (SOËTARD, 2010, p. 43). Vallade Gabel é bem claro, ao afirmar que não é pela repetição rotineira que a criança aprende a falar, mas pelo método seguro que se apoia no instinto materno e na apresentação dos fatos cotidianos que só a mãe tem a possibilidade de provocar, sustentar e dirigir.

A concepção do professor Gabel coloca em evidência que o método intuitivo podia gerar outros entendimentos que não somente o de um método científico, objetivo ou como lições de coisas, mas também como “método das mães”. Essa ideia essencialmente pestalozziana, possível após o caminho aberto por Rousseau, reconhecia nos atributos maternos as chaves para alcançar o “espírito do método”. Na leitura de Soëtard (2010, p. 20), Pestalozzi lutava com a realidade da crise da instituição familiar, ao mesmo tempo em que via a escola como meio de superar a primeira descolocação da primeira célula natural: a mãe estaria destinada, até certo ponto contra a sua natureza a se tornar educadora. No esquema pestalozziano a mãe é o ponto estratégico que une aquilo que Rousseau separou – a ação educativa, sobretudo das mães, permite superar o paradoxo de Rousseau que estabelecia a impossibilidade de formar ao mesmo tempo o homem e o cidadão.

As notas de jornais indicam certo entusiasmo com as lições de coisas, e um grande impulso do método intuitivo na Parahyba do Norte nos decênios de 1880 e 1890. Em 1886, a escola anexa ao Externato Normal adquire “10 cartões do ensino intuitivo de Menezes Veira e um ‘arithmômetro ahren’, aparelho aperfeiçoado para o ensino intuitivo de cálculo (*Jornal da Parahyba*, 22/06/1886). Em 12 de agosto de 1887, chegava à Parahyba do Norte, enviados pela Inspectoria Geral da Instrução primária e secundária do Município da Corte, oito exemplares da carta mural escolar do Brasil, organizada pelo geógrafo Levasseur, e editada pelo livreiro de Paris Carlos Delagrave (*Jornal da Parahyba*, 07/10/1887).

Algumas escolas particulares, muitas dirigidas por professoras diplomadas na Escola Normal, seguiam as recomendações do Regulamento 36 do governo provincial, de 25

⁹⁵ Conforme Valdemarin (2004, p.41 e 42).

de junho de 1886, que prescrevia a obrigatoriedade das professoras normalistas e habilitadas a ensinar as lições de coisas no ensino primário (in: *Jornal da Parahyba*, 30/06/1886). Em 1892, o Curso Primário da professora Francisca Pressalina Pessoa Cabral, na Cidade da Parahyba (João Pessoa) dedicado à instrução de meninas, anunciava aos pais e mães da sociedade paraibana, a observação “o tanto quanto possível” do método intuitivo em sua escola (*Estado da Parahyba*, 27/04/1892). No mesmo ano, o Collégio Parahybano, também na capital paraibana, com cursos de instrução primária e secundária para ambos os sexos, anunciava nos jornais em letras garrafais o uso da obra “PRIMEIRAS LIÇÕES DE COISAS” de Calkins, como prática dos modernos processos de ensino do estabelecimento. Assim como quase todos os anunciantes, prometia-se “o uso tanto quanto possível” do método (*Estado da Parahyba*, 05/04/1892).

Tanto o governo provincial quanto as escolas particulares paraibanas demonstravam preocupação em obter mobiliário e materiais didáticos necessários ao ensino intuitivo, assim como já ocorrera em outras províncias, com a Escola Anexa da Praça da República (São Paulo), e nas escolas particulares de Menezes Vieira (Rio de Janeiro) e Abílio Cesar Borges (Bahia), atestando a influência do método no Brasil.

Mesmo diante do avanço da proposta de efetivação do método de ensino intuitivo de Calkins, a concepção do método como inspiração da ação materna foi perfilhada por João Pereira de Castro Pinto, bacharel em Direito e jornalista que, dentre outros cargos públicos, ocupou os de Deputado Federal, Senador (1908) e Governador do Estado da Parahyba (em 1912) Numa série de artigos intitulados “Educação Intellectual”, para a revista *A Philippéia*, este assume o lema pestalozziano: “*Je veux mettre l'éducation du peuple entre le mains des mères*” (Eu quero colocar a educação do povo nas mãos das mães), para debelar o mal que se tornara os mecanicistas métodos de ensino e a precariedade do ensino. Em sua visão, a educação deveria pautar-se de acordo com as “leis naturais” e com a moral, e para se educar era preciso conhecer a natureza humana, estava claro que a solução do problema educacional encontrava-se no preparo idôneo das mães quanto ao mister precípua de educar os filhos, e, posteriormente, atuarem como professoras nas escolas públicas. (A PHILIPPÉIA, 1905, p. 5) As mães-professoras deveriam, portanto, ler e meditar sobre os textos de Fröebel e Pestalozzi.

Em outro desses artigos, Castro Pinto defende que a educação deve corrigir a criança “pacientemente, suavemente, com a habilidade necessária, que seria menos difícil em

mães bem preparadas para o seu mister de mães”. (A PHILIPPÉIA, 1905, p.1) Em sua opinião, os jardins de infância oferecem larga margem para essa iniciação.

Castro Pinto parecia estar tão convicto quanto Pestalozzi de que a primeira hora da aprendizagem era a hora do nascimento. Ou seja, a partir do momento em que os sentidos da criança podem receber as impressões da natureza, esta a educa. Dessa forma “Toda mãe é a primeira educadora e instrutora de seu filho”, e a linguagem é o fundamento do conhecimento e, portanto da instrução.

O político paraibano está mais próximo da popularização do método intuitivo na linguagem pedagógica francesa. A exemplo do que se diz, Buisson embora tecesse elogios ao desenvolvimento dado ao método intuitivo pelos americanos, alertava ser perigoso dar atenção exclusiva às lições de coisas, à intuição sensível, sem desenvolver o sentimento e formar o gosto (SCHELBAUER, 2010, p. 135).

No *Nouveau Dictionnaire* (dirigido por Buisson), no verbete *mère* (mãe), Mathieu-Jules Gaufrés (apud BUISSON, 1911) enfatiza a importância da mãe enquanto primeira educadora e professora dos filhos:

La vie du coeur ne va pas sans celle de l'esprit. Ici encore l'exercice et de sages habitudes fixent la nature indécise de l'enfant, dégagent une faculté endormie. La question maternelle, plus subtile que l'interrogation socratique, éveille l'attention, fait jaillir la pensée latente. L'enfant ne comprend pas encore les mots, il en devine le sens, il en pressent la portée. Le langage est la première discipline à laquelle la mère l'assujettit. Peu à peu, des mots précis, répondant à des idées précises, lui font distinguer les êtres et les objets qui l'entourent, le distinguent lui-même de ce qui n'est pas lui. Quelle influence se trouve avoir exercée la mère, au bout de quelques années de cet enseignement des mots et des choses où le regard, le sourire, l'inflexion de la voix ajoutent à la clarté de la leçon ! (verbe *mère*)

Para Gaufrés, a questão materna é mais sutil que do que o questionamento socrático (referindo-se certamente ao método da maiêutica), atraindo a atenção e trazendo à tona o pensamento latente da criança. Nesse caso, a princípio, o infante não entende as palavras, mas ele advinha os significados, e sente de alguma forma o seu alcance. A linguagem da mãe é a primeira disciplina a qual a criança está sujeita. Com o tempo, palavras específicas que respondem a ideias específicas, levam a criança a distinguir as pessoas e as coisas ao seu redor, e a reconhecer inclusive, o que lhe é próprio e o que não é, estabelecendo

os limites do seu corpo. Essa influência da mãe, realizada entre sorrisos e inflexão de voz, como “ensino de palavras e coisas” (“enseignement des mots et des choses”), será fundamental para o desempenho da criança na escola.

Retomando a obra de Vallade Gabel, encontrar-se-á ideia similar à do *Nouveau Dictionnaire*. No capítulo que trata da “Primeira Série” do ensino primário, a primeira lição inspira-se mais uma vez na sabedoria materna. Na lição dos nomes para os surdos-mudos apresenta-se primeiro as pessoas, e só posteriormente os nomes. Na continuidade do diálogo o interlocutor imaginário de Vallade Gabel pergunta se não seria mais proveitoso ensinar-lhes primeiro as letras do alfabeto, ao que o autor responde tomando a mãe como referência: “Não; porque este trabalho nada diz à inteligência: a mãe faz conhecer o valor das palavras inteiras, antes de ensinar os sons e as articulações de que as palavras são formadas” (GABEL, 1874, p. 32).

Sem desconsiderar a importância das proposições epistemológicas do empirismo, como aponta Valdemarim (2010) e das “contribuições dos linguistas” para o estabelecimento do método analítico do ensino de leitura, as ideias de Gaufrés e Gabel indicam que mais uma vez a ação educadora da mãe é o modelo “natural” de ensino, dessa vez, relativo ao método analítico de leitura

Segundo Mortatti (2000, p. 82), o método analítico para o ensino de leitura preconizava o ensino do “todo” para as “partes”, ou seja, iniciar as lições por sentenças ou palavras, para posteriormente, analisar sílabas e letras; método baseado especialmente em moldes norte-americanos e utilizado na Escola Modelo anexa à Escola Normal de São Paulo.

Se para Calkins, em suas *Primeiras Lições de Coisas*, a tônica da visão e audição para o aprendizado da leitura recai nas palavras, por serem estas as unidades “concretas” da linguagem; para muitos defensores do método intuitivo não escapava a percepção de que o método analítico era uma sistematização pedagógica do ato “natural” da mãe que ensina seu filho a falar. Pestalozzi e Fröbel pressentiram essa força no canto e nos jogos verbais das mães.

Linguistas modernos apontam que a origem da designação “língua materna” vem precisamente do fato desta ser a língua da mãe: a língua que cada pessoa começa a adquirir tão logo nasce e cria o vínculo afetivo-linguístico com a mãe. Essa também era concepção de muitos manuais de ensino de língua estrangeira, como *O Mestre Popular, para o ensino de*

francês sem mestre. De acordo com a publicação, provavelmente do início do Oitocentos⁹⁶, de acordo com uma longa prática de professorado, sabe-se que o melhor meio para aprender uma língua estrangeira é seguir o caminho que nos traçou a “natureza”, aprendendo a língua estranha do mesmo modo que aprendemos a língua materna, pois

Sabemos que tal objecto se chama de tal modo, e sabemol-o, porque desde a infância o ouvimos da bocca das pessoas que nos rodeavam, pae, mãe, irmãos, creados, etc. Este conhecimento duplo – do objecto e do nome que lhe é attribuído – abteve-se naturalmente, sem trabalho e sem esforço. (PEREIRA, s/d., p.3)

É bem possível que, no momento de instauração da República, as ideias do método intuitivo como “método das mães” não fossem estranhas ao positivista Benjamin Constant, quando ele assumiu o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, em 18 de abril de 1890. Basta lembrar que, anos antes, em 1871, Benjamin Constant esteve na direção do Instituto de Meninos Cegos e antecipou algumas das ideias sobre a educação do sentidos que norteariam a reforma da instrução primária, decretada em 1890 – o Decreto n. 981 de 08 de novembro de 1890, também conhecido como a Reforma Benjamin Constant. Além do mais, sabe-se que a grande influência do Positivismo no Brasil deve-se, em parte, ao fato de que essa doutrina reservou à mulher um lugar especial, ou seja, a grande tarefa que a mulher passa a ter na formação do homem.

No alvorecer da República, se para muitos positivistas como Lauro Sodré⁹⁷ a mulher deveria reservar-se ao seu papel educativo no lar, para tantos outros intelectuais e educadores a mulher-mãe, sob o impulso das ideias de Pestalozzi e Fröebel, era colocada como centro do “sonho pedagógico” e o amor como base da relação entre professor(a) e aluno(a). Tal como percebido por Almeida (1998, p. 80), a presença das mulheres possibilitou incorporar ao magistério os atributos de maternidade, e, conseqüentemente, a carreira ficou mais feminina e inseriu uma determinada mudança no imaginário social acerca da profissão.

No estado da Parahyba do Norte as repercussões desse imaginário estão presentes no Decreto n. 873, de 21 de dezembro de 1917, que regulamenta a instrução pública no

⁹⁶ De acordo com o catálogo da Coleção de livros antigos do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba.

⁹⁷ Primeiro Diretor Geral da Secretaria de Instrução do Governo Provisório republicano, criada em 1890.

estado, conhecido também como Reforma Camillo de Hollanda⁹⁸. Na seção I deste dispositivo legal, que trata “Dos deveres dos professores”, recomenda-se expressamente no art. 5º, “esgotar os meios brandos” antes da aplicabilidade das penas disciplinares. Além disso, segundo o art. 6º, deveriam os professores e professoras “Evitar, o mais possível as manifestações de impaciência e cólera contra seus discípulos” (In: PARAHYBA..., 1927, p. 187). No que tange à criação dos jardins de infância no estado, estabelecimentos destinados “a educação dos sentidos de crianças de ambos os sexos”, o regulamento é claro: só trabalhariam mulheres, desde a diretora até a servente, conforme se vê no art. 197: “O jardim de infância terá o seguinte pessoal: uma directora; uma professora para cada classe; uma inspectora e uma servente”. (In: PARAHYBA..., 1927, p. 199)⁹⁹

Esses espaços de ligação entre o lar e a escola primária - os jardins de infância - privilegiavam o modelo maternal ou da professora “jardineira” como o prefiria chamar Menezes Vieira, médico e educador que, em 1875, fundou juntamente com sua mulher Carlota um importante jardim de infância no Rio de Janeiro. No que diz respeito à formação de professores para esses estabelecimentos, costumava dizer que não era uma questão de sexo, mas elenca uma série de qualidades morais que as “jardineiras” deveriam possuir para exercer o ofício, as quais seriam: amar as crianças, ser generosa, boa, indulgente, delicada, de vontade calma e inquebrantável, de caráter firme e digno, sentimento de equidade, retidão, honestidade e zelo – todas, conhecidas “paixões” das classes da “Alegria”, “Benevolência” e “Respeito, como visto no subitem 4.1.

A imagem que o criador dos jardins de infância, Fröebel, traça do método intuitivo é a própria imagem da atuação de mães, avós, irmãs e comadres brasileiras, bem como das amas negras que enterneciam o mundo infantil com cantos, jogos, mimos e perguntas – atitudes muitas vezes criticadas por religiosos e médicos, sob a justificativa da criança ficar mole e bamba, cansada e amarela. Debruçar-se sobre o trecho a seguir é quase

⁹⁸ A referida reforma ficou assim conhecida por ter sido implementada no governo do senhor Camillo de Hollanda. Segundo notícia do jornal *A União*, de 10/02/1918, a comissão encarregada de organizar o regulamento foi formada pelos senhores Manuel Tavares Cavalcanti, Alcides Bezerra, cel. José Coelho, Sizenando Costa e Eyseu Maul. A comissão realizou o trabalho no período de dois meses.

⁹⁹ Conquanto o jardim de infância já estivesse previsto na Reforma de 1917, o primeiro estabelecimento do gênero só foi implantado na Paraíba na década de 1930. De acordo com as informações de Mello (1956), o primeiro jardim de infância começou a funcionar no ano de 1932, junto ao Curso Modelo, na capital paraibana, por iniciativa particular da professora Alice de Azevêdo Monteiro. Porém, segundo consta na Revista de Ensino de jul./1934, somente no dia 02 de julho de 1934 seria inaugurado o primeiro jardim de infância constante no número de escolas públicas, anexo ao Grupo Escolar “Dr. Thomaz Mindello”, também localizado na capital. O novo instituto estava igualmente a cargo da professora Alice Monteiro, que possuía cursos especializados para esse fim.

adentrar na intimidade de alguns lares do século XIX e XX, é reconhecer o familiar “método das mães”:

“Vem, dá-me bracinhos”... “Acena-me tua mãozinha”, assim se esforça a mãe carinhosa em mostrar à criança as diferentes partes do seu próprio corpo e o distinto uso de seus membros. “Mostra teu dedinho”, esse é um dos mais acertados jogos – com que a mãe ingenuamente se diverte, que dá à criança a intuição e o conhecimento de uma coisa isolada, mas unida a ele. Com esses primeiros e mais exteriores fenômenos, o futuro homem inicia o seu processo de reflexão; assim, não tem menor valor outras diversões similares com as quais a mãe ensina a criança a conhecer outros membros que ele não pode observar diretamente: o nariz, as orelhas, os dentes ou a língua. A mãe lhe tira suavemente o nariz ou as orelhas, como se quisesse separá-las da face e lhe diz, assinalando a ponta dos dedos: “aqui tenho as orelhas, o narizinho”. E a criança coça, em seguida, as orelhas ou nariz e ri alegremente ao ver que se encontra em seu lugar. Aqui está o princípio do conhecimento de tudo aquilo que não pode ser visto ou apreciado pelos sentidos. O objetivo desses jogos consiste em levar, pouco a pouco, a criança à consciência de si mesma, à futura reflexão sobre si mesma. (apud HEILAND, 2010, p. 67)

Há indícios de que o modelo da mãe-professora, baseado no “amor materno”, disseminava-se entre as famílias paraibanas. Nas memórias de Serafim (1992, p. 95), na cidade de Remígio, na escola particular do professor Joaquim Miguel, que funcionou no início do século XX, quem dava aula era a sua esposa “dona Maria”, mulher enérgica que exigia dos alunos ser chamada de “minha mestra” e que os alunos deveriam lhe pedir a benção ao chegar para aula.

O episódio de “dona Maria” não é o único do tipo. Em seu romance autobiográfico *Menino de Engenho*, o escritor paraibano José Lins do Rêgo (1901-1957) narra como foi a primeira vez que foi para uma escola particular de primeiras letras: era a escola do Dr. Figueiredo, mas este resumia-se a ler livros e jornais. A mulher, dona Judite (mulher “morena” e bonita), era quem ensinava, quem tomava conta do menino de engenho. Na memória do autor, a professora tinha-lhe um aspecto maternal: “Era tão terna pra mim, me punha no colo para me agradar, para me dizer que me queria bem de mãe” (RÊGO, 2004, p. 62).

É bem possível que o fato de professores colocarem suas esposas para administrar as aulas nas escolas particulares levasse em conta não só critérios de praticidade, já que a mulher era vasta detentora de experiência no âmbito doméstico, com amplas habilidades de organização e higienização de seus lares, na ordenação dos espaços e dos

tempos, na disciplinarização das crianças. Nessas escolhas, estavam presentes também, aspectos do novo imaginário que se formava. Afinal, na visão de muitos, as mulheres sabiam inspirar melhor a infância pelos seus transportes de afetos maternos.

Segundo Bastos (2001, p. 33), essas experiências lembram a participação ativa das esposas que auxiliavam os maridos professores: é o caso de D. Carlota e Menezes Vieira (Rio de Janeiro), de Sara Banzet e Oberlin (França) e da esposa de Fröebel (Alemanha). Para a autora esta prática insere-se na tendência da época de redimensionar o papel da mulher, na extensão de sua ação na esfera familiar (privada) para a esfera escolar (pública): o papel da figura feminina também é o de educadora, entendida como extensão da ação materna. A professora faz nada mais, nada menos, do que o papel de uma mãe zelosa do futuro de seu filho.

Assim, de ontem a hoje, na incursão pelo imaginário, as mulheres vão substituindo os homens na “nobre” missão de educar e instruir - designadas como “beatas”, “mães” ou “jardineiras”; comparadas a Sant’Anna, a Nossa Senhora e até a Jesus Cristo. Essas imagens, cristalizadas na coletividade, eivadas de representações, vão descendo de estrato em estrato, inserindo-se no recôndito de asilos, de creches e de escolas, ou no cotidiano das casas, das ruas, praças e festas, e ganhando outros significados na “cultura com c minúsculo” (DARNTON, 2011, p. 13).

Parece esse o caso da imagem maternal cujo sentido é parcialmente opaco à confortável visão do presente. Num dos vitrais da capela do “Abrigo de Menores Abandonados Jesus de Nazaré” (figuras 22 e 23), obra realizada na administração do governo de Argemiro de Figueirêdo, em 1936, encontra-se a imagem de uma matrona que, a princípio não se “encaixa” nas clássicas representações de Sant’Anna, nem da Virgem Maria – mas sua posição na composição denota a sua importância, afinal compartilha a honra de destaque com o Mestre Jesus.

Em meio à celeste hierarquia dos santos e santas que habitam o altar, essa mulher aureolada tem traços de mãe e está ladeada de meninas e um menino (fig. 22). Com uma criança menor ao colo, conduz as outras pela mão. Uma das meninas está com um livro na mão, quase a sugerir o caminho da escola. Seria essa mulher uma professora? Alguma referência à Sant’Anna Guia? Ou uma alegoria da Caridade, comumente representada como uma mulher rodeada de infantes?

Figuras 22 e 23 – Altar e detalhe do vitral da capela do “Abrigo de Menores Abandonados Jesus de Nazaré”



Fonte: Estado da Paraíba (1938).



Figuras 22 e 23 - Num lance, certamente mais ousado, poder-se-ia questionar se a “filantropia esclarecida”, do Brasil Império e da Primeira República, não estaria (guardadas as devidas proporções) reproduzindo com séculos de distância o fenômeno das “classes educadas” do Renascimento italiano, que adoravam os santos e a Mãe de Deus de uma forma essencialmente “pagã”, como observou certa vez Buckhardt (1991, p.299). Basta lembrar como o positivismo ortodoxo no Brasil utilizou-se do ideal da Santa Mãe, propagado pela Igreja Católica, para defender a teoria positivista de superioridade moral da mulher. Como disse o próprio Comte, certa vez: “O culto ocidental da Virgem-Mãe [tornou-se] preâmbulo espontâneo de adoração universal da Humanidade”. (CARVALHO, 2010, p. 130)

Não há como afirmar com plena segurança. Mas essa imagem é mais um monumento do que uma “janela aberta ao passado”. A escolha da pose dos personagens, da indumentária, dos olhares, dos objetos e sujeitos, acompanham a *mise-en-scène* do vitral que mescla elementos da maternidade, da escola e da infância. A matrona participa a uma só vez do corpo e da alma, do terrestre e do celestial. Mediadora entre o humano e o divino, poderia ser um alerta aos adultos e crianças do “abrigo” e, em última instância, para toda a sociedade, para que compreendessem que a escola só poderia cumprir o seu papel se a educação doméstica cumprisse o seu.

É evidente que a ambivalência das imagens metafóricas remete à própria ambivalência da condição humana e, no caso mais específico, das mães e professoras, abre-se a diversas possibilidades de ser. Nas imagens modelares aqui apresentadas, por meio da

aplicação do método intuitivo, como “método das mães”, isso poderia significar trazer para a escola o “coração”, enquanto símbolo do afeto e do amor como algo fundamental para a aprendizagem. Afinal a palavra coração deriva de *Cura*, que significa cuidado, diligência, vigilância, sempre a palpitar defendendo a conservação da vida (MASSIMI, 2008). Ou em outros termos cuidar, maternalmente, com desvelo e carinho, das crianças que seriam os futuros cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explorar algumas considerações sobre a construção do imaginário (ou seria melhor dizer imaginários?) pode ajudar a compreender por que as mulheres professoras se tornaram diferentes dos homens professores: qual o significado e a história da articulação entre mulher e ensino, mulher e criança; como ela é percebida por atores sociais concretos e diferenciados, que constroem significados diversos sobre o que é ser mulher, ser professora; e entender como essa articulação foi e é usada na complexa rede de poderes das relações sociais (mercado de trabalho, Estado, etc), e pelas próprias mulheres.

Parafraseando Duby (1989), no início da caminhada, partiu-se de uma ideia bastante banal, da simples constatação de um fato de evidência: a imagem da mãe-mestra, de caráter religioso e tradicional inspirada na imagem de Sant'Anna Mestra, serviu como referência simbólica para outras imagens – religiosas ou laicas -, que vão sendo construídas no século XIX. Daí em diante foi possível refletir acerca dos mecanismos de criação cultural, e perceber que essas imagens podiam concorrer, se entrelaçar, ou se sobrepor, com importantes implicações culturais para o processo de feminização da docência.

É preciso reconhecer que historicizar o movimento e a constituição do imaginário acerca da feminização da docência, a partir das questões enunciadas no presente, esteve condicionado ao limite do tempo e das fontes. No ínterim da pesquisa, o maior obstáculo (dentre tantos) foi talvez “tropeçar” numa documentação multiforme – constatava-se que as fontes existiam mas estavam em “migalhas” e dispersas, dificultando perceber as transformações mais finas pelas quais passavam os imaginários e as mulheres.

Entretanto, por meio de certa dose de energia intelectual e abordagem metódica da documentação, foi possível estabelecer conexões, relações e paralelismos que nem sempre estavam diretamente documentados, isto é, estavam na medida em que se referiam a fenômenos surgidos num contexto econômico, social, político, cultural, mental, etc, comum – que funcionou, por assim dizer, como termo médio da relação (GINZBURG, 2012).

Na Parahyba do Norte, de um modo geral, tanto na documentação oficial quanto na não-oficial evidenciou-se a presença de algumas imagens modelares para mulheres – algumas mais antigas e de cunho religioso como a representação da Sant'Anna Mestra e a imagem da Virgem Maria, que emergiram surgindo muitas vezes, na representação conjunta das duas santas, uma como reflexo da outra - as *Santas Mães*; e outras mais “modernas”,

laicizadas, como a imagem da “mãe-educadora” e da “mãe-professora”, que convencionou-se chamar de “mulher refúgio” devido à importância que as elites brasileiras e paraibanas concediam a essas imagens na ambição de que a mulher maternal ou professoral pudesse ser a base firme sob a qual se operaria a regeneração e a civilização da sociedade.

Assim, primeiramente, no capítulo 2, foi se evidenciando a força da imagem modelar de Sant’Anna Mestra como inspiração para as mães-mestras no imaginário social. Simbolismo que se estende para a representação das *Santas Mães* com importantes consequências para a feminilização da educação no Brasil. A abordagem dos educandários femininos paraibanos evidencia como esse simbolismo se encontrava presente nos nomes dessas instituições, implicando num encadeamento de significados que destinava a designação das Santas Mães exclusivamente para os colégios das elites. Essas imagens surgem como as mais antigas das abordadas na pesquisa. Fortes e com um “consumo social” de longa data, graças à influência católica no país, seu legado histórico-cultural será o material antigo sobre o qual se constituirão outras imagens.

Posteriormente essas imagens modelares serviram de referência para a atuação educativa das mulheres em outros espaços que não o ambiente doméstico, como nas Casas de Caridade do Pe. Ibiapina, nos Apostolados de Oração e na Pia União das Filhas de Maria. Perfilhando-se a reflexão de Faria Filho (2007), essas associações femininas de piedade e movimentos religiosos, foram importantes para as mulheres por abrir novos (embora restritos) espaços de atuação para algumas mulheres no “terreno social”, a partir dos quais, muitas delas, começaram a elaborar o projeto de serem professoras.

O outro grupo de imagens modelares – baseadas numa concepção laica -, abordadas no capítulo 3, foram forjadas no círculo mais estreito das elites. As imagens da mãe-educadora e da mãe-professora (ou da “República educadora”) foram se consolidando lentamente e no diálogo com as antigas imagens, ora a partir de “efeitos visados” por determinadas elites políticas e intelectuais, ora a partir de conexões e consequências que não eram nem visadas e nem previstas. De qualquer forma, as elites tentavam engajar a instância da recepção num tipo de *performance* possível e desejada no mundo social e cultural, inclusive, no vasto mundo dos afetos.

Cada vez mais na documentação, sobretudo oficial, estreitavam-se os vínculos entre “qualidades naturais/ensino/civilização”, que se repetirão continuamente nos discursos das elites brasileiras e paraibanas que perfilhavam um ideário republicano ou cientificista: se

para os tradicionalistas a mãe-educadora podia significar uma ponte (mesmo tênue) entre os interesses do “governo da Casa” e o “governo do Estado”; para os cientificistas republicanos a docura da mulher-mãe-professora seria instrumento eficaz da instrução primária não só do ponto de vista pedagógico, como no sentido de abrandar os costumes “rudes” ou “bárbaros”.

A questão crucial da recepção é certamente uma das mais difíceis de responder. Tocando essa questão, mesmo que em superfície, percebeu-se que o relativo sucesso dos efeitos da “manipulação simbólica” das elites deu-se, pois, na amplitude de um esforço “propagandístico” que se utilizou, sobretudo, de algumas situações de comunicação como os jornais, os livros, as revistas, os discursos, a imaginária, os nomes dos educandários femininos e os habitáculos. Ao que parece, houve um grande esforço para convencer homens e mulheres das habilidades femininas para a educação doméstica ou para a docência, quando não, para as habilidades femininas para a educação doméstica ou para a docência, quando não para ambas.

Por essa razão essas imagens raramente apareceram isoladas, mas quase sempre apresentaram alguma referência, em maior ou menor grau, às imagens da “Mãe de Deus” ou à avó materna de Jesus, denunciando o vigor da tradição católica na convergência dos aspectos imaginários. Esse rico depósito imagético, ancorado nas imagens das matronas da genealogia do Messias, caracterizam um imaginário constituído de narrativas míticas, ficções e imagens (verbais e visuais) partilhadas pelos atores sociais; apelando às paixões difusas e às reações emocionais – tomando-se de empréstimo a reflexão de Schmitt (2007), poder-se-ia dizer que, frequentemente, esse imaginário foi “carne ou sangue da ideologia” das elites nacionais e paraibanas.

Mas isso não é tudo: discursos mais racionais e “civilizados” imiscuíam-se com outros mais “sentimentais” e “dramatizantes”. Mais abaixo na escala social, a apropriação das mensagens vindas dos centros de poder dependiam dessa ambiguidade advinda do racional/sentimental, do sagrado/profano. No processo mais lento e difuso do “manejo simbólico” popular as afeições, a gestualidade, a postura e os atributos das professoras, pouco a pouco, se sobrepunham imaginalmente ao arquétipo maternal, que em última instância era o modelo das *Santas Mães*. Por outras palavras, pode-se inferir que as novas imagens das professoras deveram muito de sua repercussão à relação simbólica que se estabelecia com os aspectos maternos.

No que tange ao “manejo” que alguns setores da sociedade faziam dessas imagens modelares, dois aspectos foram abordados no capítulo 4: a regeneração dos afetos da mulher e o método intuitivo percebido como “método das mães” -, ambos caminhos trilhados dialogaram com o papel da mulher diante da nova percepção da criança pelos adultos (infância).

Com efeito, sob certos aspectos começou a se desenhar um novo modelo de afetos e sensibilidade para a mulher, justamente com uma nova percepção da criança, mostrando-se fundamentais para o processo de feminização da docência. Nesse contexto, ocorria significativa mudança nos afetos considerados femininos, cujo movimento transitou pelas ideias da Fisiologia das Paixões, fonte em que beberam (insuspeitadamente ou não), políticos, intelectuais e educadores.

Inicialmente, a análise da literatura jornalística à disposição mostrou que aspectos da Fisiologia das Paixões (com fragmentos de conhecimentos de fisiologia, fisionomia, literatura, filosofia e preceitos bíblicos) circulavam igualmente entre jornais de diferentes orientações políticas e ideológicas, mas também na literatura de cordel urbana. A mulher (tanto real quanto imaginária) percrustada nos diversos pormenores de seus gestos, membros e semblantes podiam fornecer importantes elementos para entender a aceitação ou rejeição de diversos símbolos e imagens forjadas pelas elites acerca da condição feminina, bem como, pôde revelar os conflitos entre as distintas concepções de sociedade.

Não por acaso, o surgimento das novas teses fisiologistas sobre a relação mulher/criança no século XIX, ocorrerá paralelamente à ascensão da imaginária do Menino Deus em destaque, sem a presença de adultos. Lado a lado com a plenitude do discurso cientificista, o Oitocentos testemunhará ainda o início de uma série de revelações marianas pelo mundo, com frequentes aparições de Nossa Senhora, principalmente a crianças, ajudando a estabelecer uma nova relação da Mãe de Deus (e, por conseguinte, de todas as mães) com os infantes, criaturas privilegiadas em sua “santidade” e pureza¹⁰⁰, tal como igualmente deveriam ser as mulheres.

Finalmente, dentre vários aspectos relevantes e inquietantes, acreditava-se que a mulher professora, uma vez regenerada em seus afetos - fosse pelo caminho da “ciência” ou da religião -, deveria regenerar toda a nação. No momento em que os grupos escolares

¹⁰⁰ As aparições de Nossa Senhora ocorreram na seguinte ordem: em 1830, Nossa Senhora das Graças (França); em 1846, Nossa Senhora da Salette (França), em 1858, Nossa Senhora de Lourdes (França); culminando com a aparição de Nossa Senhora de Fátima (Portugal), no ano de 1917.

apontavam como novo modelo de organização escolar, fortalecia-se a ideia da professora com atributos maternos: dócil e paciente como Sant'Anna, digna e pura como Maria. Seriam esses elementos suficientes para indicar que estaria se formando um modelo?

Seu método de ensino, não obstante a preparação moderna pela qual deveria passar nas escolas e cursos normais, era o método intuitivo, mas, provavelmente, não somente na perspectiva das “lições de coisas”, mas também como “método das mães” - construção que amalgamava a experiência milenar da educação doméstica e paixões benevolentes que só a mulher-mãe sabe sentir. Um método exclusivo das mulheres, e só virtualmente/mimeticamente acessível aos homens – seria, porventura, esse o motivo de um “apagamento” desse entendimento no decorrer da história? Um método “natural” de educação que homens como Pestalozzi, Fröebel e Vallade Gabel, não só pressentiram, como só o encontraram na figura da mãe.

Sem hesitação, pode-se dizer que a rápida incursão pelo imaginário da feminização da docência não apagou no revérbero da memória o “elogio” da diretora escolar. O pesquisador, o tal “homem que deu certo” no ensino das séries iniciais, tem talvez ainda tantas perguntas como no início da jornada, porém, não significa dizer que são as mesmas e nem de mesmo grau.

Compreender um pouco desse imaginário ou imaginários, é também se reinventar, se redescobrir enquanto educador e agente da história, sob outra perspectiva. Sem a ambição das grandes conclusões, é compreender que os homens não “abriram mão” de certos espaços da docência exclusivamente em virtude dos baixos salários, ou que simplesmente as mulheres assumiram esses postos porque eram mais doces e delicadas, ou por uma questão de “vocação” ou “missão”. Cabe entender que as mulheres individual ou coletivamente souberam utilizar-se taticamente a seu favor, dos imaginários que se formavam, para se expandirem no campo educacional, a princípio no ensino primário, nas escolas maternas e jardins de infância, e, posteriormente, nos outros níveis, etapas ou modalidades de ensino¹⁰¹.

É preciso reconhecer que algumas imagens e textos continuaram parcialmente opacos para o pesquisador. Antes assim, do que afirmações ou explicações que não passassem de sintomas produzidos pelo próprio historiador sem nenhuma base interpretativa mais

¹⁰¹ Para se ter uma ideia, segundo os dados mais recentes do Censo do Professor (BRASIL, 2007), para o ano de 2007, no Brasil, as mulheres representam aproximadamente 98% do corpo docente da Educação Infantil/creche; 96% da Educação Infantil/pré-escola; 91,2% da Educação Fundamental/séries iniciais; 74,4% do Ensino Fundamental/anos finais; 64,4% do Ensino Médio e 46,6% do Ensino Profissional

consistente. É sempre difícil saber se se tocou na corda sensível de um imaginário ou de um padrão de sensibilidade, sobretudo quando se tenta tirar “conclusões” de um material arbitrariamente selecionado. Daí que as opacidades, os “não-encaixes”, os contra-imaginários ou episódios que contrariavam as próprias imagens que se tentavam desenhar foram medidas salutares para, pelo menos, se tentar evitar a “ilusão das fontes”. Recuperar um pouco dessa memória, por um ângulo diferente, o do imaginário social, é poder suscitar novos debates e quiçá motivar outras pesquisas para esse campo ainda incipiente da história da educação brasileira e paraibana.

REFERÊNCIAS:

a) Bibliográficas:

ACADEMIA Paraibana de Letras. **Memorial Maria Helena Cruz**. João Pessoa: Academia Paraibana de Letras, 1992. (Série comemorativa do cinquentenário de fundação da APL, vol. IV)

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas: mulheres da Colônia** - condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Edumb, 1993.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Prismas)

_____. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e No Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Demerval. et. all. **O legado educacional do século XIX no Brasil**. 2ª. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006a. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. Mulheres e educação: missão, vocação ou destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval. et. all. **O legado educacional do século XX no Brasil**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006b, p. 61-107. (Coleção Educação Contemporânea)

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil**: história e legislação. Tradução de Antonio Chizzoti. São Paulo: EDUC.; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz**: as edições da narrativa oral no Brasil. – Belo Horizonte: Autêntica: FALE/UFMG, 2004.

ALONSO, Ângela. Apropriação de ideias no Segundo reinado. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo. (orgs.). **O Brasil imperial**, volume III: 1870-1889. – Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2009.

ALVES, Aparecida Matilde. **Maria de todos os povos**: um mês com Nossa Senhora. – São Paulo: Paulinas, 2013.

ALVES, Nilda. Diário de classe, espaço de diversidade. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. (orgs.). **Práticas de memória docente**. – São Paulo: Cortez, 2003, p. 63-77.

AMARAL, Walter Valdevino do. **Purificando corpos, elevando almas: organização e funcionamento da Pia União das Filhas e Maria**. In: Revista Brasileira de História e Ciências Sociais., vol. 3, n. 5, julho de 2011, p. 67-77.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A senha do mundo**. 5ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2000. (Verso na prosa, prosa no verso; 3)

ANDRADE JÚNIOR, Péricles Moraes de. A Igreja Católica em Sergipe no século XIX. In: BRANDÃO, Sylvana. (org.). **História das religiões no Brasil**. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2004, p. 373-411.

ARAÚJO, Alceu Maynard. **Folclore nacional: ritos, sabença, linguagem, artes e técnicas**. – 2ª Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, s.d.

ARAÚJO, José Carlos Souza Araújo. As instituições escolares na Primeira República: ou projetos educativos em busca de hegemonia. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. et . all. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. – Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Sorocaba, SP; UNISO; Ponta Grossa, PR; UEPG, 2007, p. 95-124.

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. **Escola normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores do século XIX**. 2010. 319 p. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ARGAN, Giulio Carlo. **Imagem e persuasão: ensaios sobre o barroco**. Tradução de Maurício Santana Dias. – São Paulo: Companhia das Letras, 2004. [1984].

AUGRAS, Monique. **Imaginário da magia: magia do imaginário**. – Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2009.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. – Campinas, SP: Papirus, 1993. [1990].

ÁVILA, Affonso; GONTIJO, João Marcos Machado; MACHADO, Reinaldo Guedes. **Barroco mineiro: glossário de arquitetura e ornamentação**. Rio de Janeiro: Fundação João Pinheiro; Fundação Roberto Marinho, 1979.

AZEVEDO, Aluisio. **Livro de uma sogra**. 10 ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1951

AZZI, Riolando. As filhas de Caridade e movimento brasileiro de reforma católica no século XIX. **Convergência**, vol. 7, n. 76, 1975, p. 137-156.

BACKHEUSER, Everardo. **O professor**. – Rio de Janeiro: Editora Agir, 1946. (Coleção Depoimentos)

BACZKO, Bronislaw. A imaginação social. In: LEACH, Edmund et. al. **Anthropos-Homem**. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 296-332.

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. (org.). **Pequeno dicionário de escritores/jornalistas da Paraíba do século XIX: de Antonio da Fonseca a Assis Chateaubriand**. – João Pessoa, 2009. Disponível em:

http://www.cchla.ufpb.br/jornaisefolhetins/acervo/Pequeno_dic.pdf. Acessado em 22/04/2014, às 22h.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROSO, José Liberato. **A instrução pública no Brasil**. Organização: Elomar Tambara e Eduardo Arriada. Pelotas: Seiva, 2005.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiótica**. Tradução de Izidora Blikstein. – São Paulo: Cultrix, 1964.

BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos. (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção educação contemporânea)

BATISTA, F, Chagas. **Cantadores e poetas populares**. 2ª ed. – João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

BEOZZO, José Oscar. A igreja entre a revolução de 30, o Estado Novo e a redemocratização. In: FAUSTO, Boris (org.). **História geral da civilização brasileira**. Tomo III, vol. 4. – São Paulo: Difel, 1984, p. 271-341.

BEZERRA, Idelfonso. **Flósculos**. Parahyba do Norte: Typographiada Popular Editora, 1916.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual paulista, 1996. (Encycloppaidéia)

BRASIL, Assis. **A república federal**. – São Paulo: Ieroy King Bookwalter/Typographia King, 1887.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Literatura popular em verso**. – Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1964. – (Coleção de textos da língua portuguesa moderna)

BUFFA, Ester. Práticas e fontes de pesquisa em história da educação. In: GATTI JÚNIOR, Décio, INÁCIO FILHO, Geraldo. (org.). **História da perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. – Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, p. 105-116.

BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do renascimento na Itália**. Tradução de Vera Lúcia de Oliveira Sarmento e Fernando de Azevêdo Corrêa. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1989. [1978].

_____. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. – Bauru, SP: EDUSC, 2004.

_____. **A fabricação do rei:** a construção da imagem pública de Luís XIV. Tradução de Maria Luiza X. De A. Borges. 2ª ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2009. [1992].

CAMPOS, Alzira Lobo de Arruda. **Casamento e família em São Paulo colonial:** caminhos e descaminhos. – São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CAPARELLI, André. Identidade e alteridade nacionais: transferências culturais na imprensa brasileira do século XIX. In: GUIMARÃES, Valéria. (org.). **Transferências culturais:** o exemplo da imprensa na França e no Brasil. – Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Edusp, 2012.

CARDOSO, Ciro Flamarion.; MAUAD, Ana Maria. **História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema.** in: CARDOSO, Ciro Flamarion.; VAINFAS, Ronaldo. (orgs.). Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. – Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARTAXO, Rosilda. **Mulheres do oeste.** – João Pessoa: Hally S.A., 1991.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas.** o imaginário da República no Brasil. – São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **A construção da ordem:** a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. – Rio de Janeiro: Forense universitária, 1982. [1975].

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério:** ambigüidades e conflitos. – Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia. (org). **As emoções no discurso**, volume II. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 23-56.

COMBLIN, Padre José. **Instruções espirituais do Padre Ibiapina.** São Paulo: Paulinas, 1984.

CONCÍLIO de Trento. “Decreto sobre a invocação, veneração e as relíquias dos santos e sobre as imagens sagradas (1563). In: LICHTENSTEIN, Jacqueline. (org.). **A pintura.** Vol. 2: a teologia da imagem e o estatuto da pintura. Coordenação da tradução de Magnólia Costa. – São Paulo: Ed. 34, 2004.

COOPER-RICHET, Diana; GUIMARÃES, Valéria. Introdução. In: GUIMARÃES, Valéria. (org.). **Transferências culturais:** o exemplo da imprensa na França e no Brasil. – Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Edusp, 2012.

CORDEIRO, Antônio da Cruz. **Estudo biographico**: O vigário Joaquim Antonio marques e algumas de suas peças oratórias. Parahyba: Typographia Liberal Parahybana, 1866. Disponível em: <http://books.google.com.br/books>, acessado em 17/07/2013, às 14h10.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. 9 ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2010. [1998].

CRIANÇA. In: PINTO, Luiz Maria da Silva. **Diccionario da lingua portuguesa**. – Ouro Preto, MG: Typographia de Silva, 1832. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd>. Acessado em 15/05/2014, às 19h.

CRIAR. In: PINTO, Luiz Maria da Silva. **Diccionario da lingua portuguesa**. – Ouro Preto, MG: Typographia de Silva, 1832. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd>. Acessado em 15/05/2014, às 19h.

CUNHA, Antonio Geraldo. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação**: governo provisório do mal. Deodoro e Congresso Constituinte 1890-1891. –Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução de Sonia Coutinho. – São Paulo: Graal, 2011.

DAVES, Alexandre Pereira; ANDRADE, Fernanda Alina de Almeida. Subsídios para a história da instrução na capitania de Minas Gerais – a comarca do Rio das Velhas (1716-1755). In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães; GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (orgs.). **História da educação em Minas Gerais**. – Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002, p. 69-82.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. 2ª Ed.. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

DUARTE, Constância Lima. A ficção didática de Nísia Floresta. In: LOPES, Eliana marta Teixeira; FARIA FILHO, luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DUBOIS, Claude-Gilbert. **O imaginário da Renascença**. Tradução de Sérgio Bath. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

DUBY, Gerorges. **A sociedade cavaleiresca**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. – São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ERASMO. **A civilidade pueril**. Tradução de Luiz Feracine. 2ª ed. – São Paulo: Editora Escala, 2008. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal)

ESPIG, Márcia Janete. **Ideologia, mentalidades e imaginário**: cruzamentos e aproximações teóricas. In: Anos 90, Revista do Programa de Pós-Graduação em História, v. 6, n. 10, 1998, p. 151-167.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. et. al. (orgs.). **Educação modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. – Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 193-211.

_____. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. in: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. – São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, António; GONDRA, José. Idades da vida, Infância e racionalidade médico: higiénica em Portugal e Brasi (séculos XVII-XIX). LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes; FERNANDES, Rogério. (orgs.). In: **Para a compreensão histórica da infância**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 127-146.

FRANCO JÚNIOR, Hilário Franco. **A Idade Média**: nascimento do ocidente. – São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. Apresentação. In: DE VARAZZE, Jacopo. **Legenda áurea: vida de santos**. – São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 11-25.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. Rio de Janeiro: Record, 2000. [1936].

_____. **Casa grande e senzala**. 48 ed. – São Paulo: Global, 2003. [1933].

_____. **Vida social no Brasil nos meados do século XIX**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora massangana, 2012.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. – Rio de Janeiro: Imago Editora, 1997.

GELB, Michel J. **Aprenda a pensar com Leonardo Da Vinci**. – São Paulo: Editora Ática, 2003.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, [1976].

_____. Entrevista. In: PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da história**. Nove entrevistas. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012. [1986].

GONDRA, José G. “Modificar com brandura e prevenir com cautela”. Racionalidade médica e higienização da infância. in: FREITAS, Marcos Cezar de.; KUHLMANN, JR., Moysés. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. – São Paulo: Cortez, 2002, p. 289-318.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. – São Paulo: Cortez, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina. Meninas na sala de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano (org.). **A infância e sua educação. Materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRUZINSKI, Serge. A guerra das imagens e a ocidentalização da América. In: VAINFAS, Ronaldo. (org.). **América em tempo de conquista**. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992, p. 198-207.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa; tradução de Flávio R. Kothe. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

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

HAUCK, João Fagundes. et. al. **História da Igreja no Brasil**. – 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröebel**. Traduzido por Ivanise Monfredini. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. – (Coleção educadores MEC)

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HIRATA, Helena. Et.al. (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. – São Paulo: editora UNESP, 2009.

HOORNAERT, Eduardo. **História da Igreja no Brasil**. Primeira época. Petrópolis: Vozes, 1979.

JOFILLY, José. **Entre a monarquia e a República**. – Rio de Janeiro: Livraria Kosmos Editora, 1982.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução de José Eduardo Rodil. – Campinas, SP: Papirus, 1996. [1994].

KERGGOAT, Prisca; PICOT, Geneviève; LADA, Emmanuelle. Ofício, profissão, “bico”. In: HIRATA, Helena et al. (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. – São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 159-166.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. – 2. ed. – São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Igreja e educação na Primeira República. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos. (orgs.) **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 87-114.

LEAL, Wills. **Memorial da festa das Neves**. João Pessoa: Gráfica Santa Marta, 1992.

LE GOFF, Jacques. **O Imaginário Medieval**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994. [1985]

_____. **O maravilhoso e o quotidiano no ocidente medieval**. Tradução: António José Pinto Ribeiro. – Lisboa: Edições 70, LDA., 2010. [1983].

_____. **São Francisco de Assis**. Tradução: Marcos de Castro. – 10ª Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2011. [1999].

LELOUP, Jean-Yves. **O ícone: uma escola do olhar**. Tradução de Marta Gouveia da Cruz. – São Paulo: Editora UNESP, 2006. [2001].

LEWIN, Linda. **Política e parentela na Paraíba**: um estudo de caso da oligarquia de base familiar. – Rio de Janeiro: Record, 1993.

LEXICON, Herder. **Dicionário de símbolos**. – São Paulo, Cultrix, 2013.

LIMA JÚNIOR, Félix. **As emboladas de Chico Barbeiro**. Maceió: Fundação Teatro Teodoro, 1981. – (Coleção Félix Lima Júnior)

LIMA, Maria da Vitória Barbosa. **Liberdade interditada, liberdade reavida: escravos e libertos na Paraíba escravista**. (século XIX) (Recife/PE).2009. 378f. Tese. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

LOPES, Eliana Marta Teixeira. **Da sagrada missão pedagógica**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

LOURO, Guacira. Mulheres em sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São paulo: Contexto/Editora Fundação Unesp, 1997, p. 443-481.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. – São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCHUSI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam**. – Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

MARIN, Louis. Ler um quadro. Uma carta de Poussin em 1639. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. – São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 117-140.

MARIZ, Celso. **Ibiapina, um apóstolo do Nordeste**. 3. Ed. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, Conselho Estadual de Cultura, 1997.

MARTINS, Angela Maria Souza. Educação e história cultural: algumas reflexões teóricas. in: LOMBARDI, José Claudinei et. al. (rgs.). **História, cultura e educação**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 109-136.

MASSIMI, Marina. As imagens e sua função no dinamismo anímico dos ouvintes: percursos da oratória sagrada brasileira do século XVI ao XVIII. In: MARQUES, Luiz. **A fábrica do antigo**. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008, p. 303-321.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Nossa história: 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil**. – São Paulo: Paulinas, 2010.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Espelhos da alma: fisionomia, emoções e sensibilidades. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano V, n. 14, set., 2012.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo Saquarema**. – São Paulo: Hucitec, 2004.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary. (org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. – São Paulo: Contexto, 2013.

MEGA, Eduardo Duarte e Rita. **Frontões e tímpanos dos séculos XIX e XX em Lisboa**. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/.../ULFBA_PER_ARTETETORIA_n11.s/d. Acessado em 14/06/2014, às 14h30.

MÉLO, Martinho Ramalho. **Cadeira n. 24: patrona: Cordélia Silva**. – João Pessoa, PB: Academia Paraibana de Letras, 1992.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do ensino na Paraíba**. – João Pessoa-PB: Imprensa Oficial, 1956.

MELLO, Virgínia Pernambucano de; ALBUQUERQUE, Marcos Cavalcanti de; SILVA, Rita de Cássia Alves Ramalho da. **História da Ordem Terceira do Carmo da Paraíba**. – João Pessoa: s/r., 2004.

MENEZES, José Rafael de. **O mestre-escola brasileiro**.- Recife: Conselho Municipal de Cultura, 1982. (Coleção Recife, 24)

MÉRE. In: BUISSON, Ferdinand. (dir.). **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire**. Paris: Librairie Hachette, 1911. Disponível em: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>. Acessado em: 22/11/2014, às 23h.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**. Vol. 1., 1936. In: <http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-1-vol/pagina/180/texto>. Acessado em 14/10/2014, às 23h30.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. (1876-1994). 2ª ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2000. (Encyclopaidéia)

MOTTA, Hilton C. **Enciclopédia dos municípios paraibanos**. – João Pessoa: Correio da Paraíba, 1976.

NASCIMENTO, Maria Célia Marinho do. **Filhas e irmãs do padre Ibiapina**: educação e devoção na Paraíba (1860-1863) (João Pessoa/PB). 2009. 167f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

NEGROMONTE, Álvaro. **As fontes do salvador**: missas e sacramentos. 19 ed. – Rio de Janeiro: Editora Rumos S.A., 1962. (Coleção Monsenhor Negromonte)

NORONHA, Andrius Estevam. “Análise Teórica sobre a categoria ‘Elite Política’ e seu engajamento nas instituições da Comunidade Regional”. **Revista Barbarói**, 2008. n. 29, p. 24-45.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia? 5ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

NUNES, Clarice. **História da educação**: interrogando a prática do ensino e da pesquisa. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães. Et all. (org.). **História da educação em Minas Gerais**. – Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002, p. 38-57.

NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary. (org.). **História das mulheres no Brasil**. – São Paulo: Contexto, 1997, p. 482-509.

OLIVEIRA, A. de Almeida. **O ensino público**. – Brasília: Editora do Senado Federal, 2003. (Edições do Senado Federal, v. 4)

OLIVEIRA, Elza Regis de. **A Paraíba na crise do século XVIII**: subordinação e autonomia (1775-1799). – Fortaleza: BNB/ETENE, 1985.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. Colégios e liceus na Paraíba do oitocentos: oficinas para mandos e ofícios da cidade. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos. (orgs.). **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 7-40.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. – 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PALHANO, Romualdo Rodrigues. **Fronteiras entre o palco e a tela**: teatro n: Sal da Terra Editora, 2010.a Paraíba (1900-1916). – João Pessoa

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. Tradução de Maria Clara F. Knesse e J. Guinsburg. 3. Ed. – São Paulo: Editora Perspectiva, 1991. [1976].

PARAÍBA. Governo do Estado. Departamento de Estatística e Publicidade. **Realizações do governo Argemiro de Figueirêdo**. João Pessoa: S.ed., 1938

PATLAGEAN, Evelyne. A história do imaginário. In: CHARTIER, Roger; LE GOFF, Jacques; REVEL, Jacques. (orgs.). **A história nova**. Tradução de Maria Helena Arinto e Rosa Esteves. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998. [1978], p. 294-313.

PEREIRA, Joaquim Gonçalves. **O mestre popular**: o francez sem mestre. Lisboa: Palácio do Antigo Correia Geral, s/d.

PERROT, Michelle. (org.). **História da vida privada IV**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. – São Paulo: Companhia das letras, 1991.

_____. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Côrrea. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2013. [2006].

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler. (orgs.). **Leis e regulamentos da instrução no período imperial**. Brasília, DF: MEC/INEP, SBHE, 2004 (Coleção Documentos da Educação brasileira).

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. – Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

_____. A instrução particular sob a égide do poder público na província da Parahyba do Norte (1860 a 1873). In: PINHEIRO, Antonio Carlos; CURY, Cláudia Engler. (orgs.). **Histórias da educação da Paraíba**: rememorar e comemorar. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos rígidos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (orgs.) **Nova História das mulheres**. – São Paulo: Contexto, 2012, p. 469-512.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs.). **História da cidadania**. 6ª ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

PINTO, Irineu Ferreira. **Datas e notas para a história da Paraíba**. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1977.

PRADO Jr. Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – Belo horizonte: Autêntica Editora, 2008. [1996].

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar (1890-1930). 3 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção estudos brasileiros, v: 90). [1985]

RAMOS, Adauto. **Escrituras e registros**. João Pessoa: Sal da Terra, 2012.

RANUM, Orest. Os refúgios da intimidade. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger. (orgs.). **História da vida privada**, 3: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 211-266.

REIS, Ronaldo. A imagem colonial. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Salto para o futuro: educação do olhar**. – Brasília: SEED, 1998, p. 63-74 (Série de estudos, Educação a Distância)

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (orgs.). **Nova história das mulheres**. - São Paulo: Contexto, 2012, p. 333-359.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento**: seis ensaios da história das ideias. Tradução de Nilson Moulin. – São Paulo: Editora UNESP, 2010. [1991].

SANTOS, Renata. **A imagem gravada**: a gravura no Rio de Janeiro entre 1808 e 1853. – Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008.

SANTOS, Idellete Fonseca dos; BATISTA, Maria de Fátima de Barbosa Mesquita. **Cancioneiro da Paraíba**. – João Pessoa: Grafset, 1993.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “breve século XIX brasileiro. In: SAVIANI, Demerval et. al. (orgs.). **O legado educacional do século XIX**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 7-32.

_____. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regin M.; SILVA, Tânia Mara T. Da. (orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. – Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005. (Coleção Memória da educação)

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação)

SAXL, Fritz. **La vida de las imágenes**: estúdios iconográficos sobre el arte occidental. – Madrid: Alianza Editorial, 1989. [1957]

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. II: século XIX. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 132-149.

SCHMITT, Jean-Claude. **O corpo das imagens**: ensaios sobre a cultura visual da Idade Média. Tradução de José Rivair Macedo. – Bauru, SP: Edusc, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930).** – São Paulo: Companhia das Letras, 2014

SILVA, José Flávio. **Progresso e destruição na cidade da Parahyba: cidade dos jardins.** – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SILVA, Ramsés Nunes e; SANTOS, Tatiana de Medeiros. Tessituras da instrução confessional: inquirições da educação cristocêntrica na Parahyba do Norte (1890-1937). In: PINHEIRO, Antonio Carlos; CURY, Cláudia Engler. (orgs.). **Histórias da educação da Paraíba: lembrar e comemorar.** – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012, p. 77-88.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi.** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

SOUZA, Maria Beatriz de Mello e. Mãe, mestra e guia: uma análise da iconografia de Sant'Anna. **Topoi**, Niterói, dezembro 2002, pp. 223-250.

SOUZA, Rita de Cássia de. **História das punições e da disciplina escolar: grupos escolares de Belo Horizonte.** – Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2006.

TAMBARA, Elomar. **Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX.** História da Educação/ASPHE, v. 2, n. 3, abr., 1998.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum.** Tradução de Rosaura Eichenberg. – São Paulo: Companhia das Letras, 1998. [1991].

TOSH, Jonh. A busca da história. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Organizadores: Antônio Luigi Negro e Sérgio Silva. – Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos.** – Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. in: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações.** – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VELS, Augusto. **Escrita e personalidade.** Tradução de Rolando Roque da Silva. – São Paulo: Editora Pensamento, 1991.

VILLALTA, Luíz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e. **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VOVELLE, Michel. **Ideologias e mentalidades**. Tradução de Maria Júlia Cottvasser. – São Paulo: brasiliense, 2004. [1985].

_____. **As almas do purgatório: o trabalho de luto**. Tradução de Aline Meyer e Roberto Cattani. – São Paulo: Editora UNESP, 2010. [1996].

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012. [1942].

XAVIER, Wilson José Félix. **As práticas educativas da Liga Camponesa de Sapé: memórias de uma luta no interior da Paraíba (1958-1964)** (João Pessoa/PB). 2010. 244f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ZUMTHOR, Paulo. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. – São Paulo: Companhia das Letras, 1993. [1987].

b) Textos memorialistas:

AGUIAR, Wellington Hermes Vasconcelos de. **A velha Paraíba nas páginas de jornais**. – João Pessoa: A União, 1999.

ALMEIDA, José Américo de. **Memórias: antes que me esqueça**. – João Pessoa: Fundação Casa de José Américo/CNPq, 1986

ALMEIDA, Maria do Socorro Farias de. **Abrindo o baú de Aninha**. – João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 1998.

FREIRE, Miriam Carlos. **Solrac Mairim: a professorinha**. – Campina Grande: Gráfica Vitória, s/d.

GABÍNIO, Antonio. **Um canto de saudade**. João Pessoa: Grafset, 1984.

GARCEZ, Lourdes. **Profa. Nena Garcez e eu**. João Pessoa: s.r., 2009.

LIMA, Josias Casado. **Retalhos de fatos: memórias**. João Pessoa, s/d.

LUCENA, Humberto Fonsêca de. **As raízes do ensino em Araruna**. – João Pessoa: FCJA, 2004.

SERAFIM, Péricles Vitório. **Remígio**: brejos e carrascais. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1992.

c) Textos religiosos:

APOSTOLADO DE ORAÇÃO. **Manual do Coração de Jesus**. 85 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2011.

CARTA PASTORAL. D. Adauto A. de Miranda Henriques, Arcebispo Metropolitano da Paraíba. Parahyba: Typographia A Imprensa, 1923.

DE VARAZZE, Jacopo. **Legenda áurea**: vida de santos. Tradução de Hilário Franco Júnior. – São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 11-25.

KECKEISEN, D. Beda. **Missal quotidiano**, 16ª ed. Ed. B. Bahia: Oficinas Tipográficas do Mosteiro de São Bento/Bahia, 1956.

LEHMANN, João Batista. **Na luz perpétua**. I Volume. – Juiz de Fora: Livraria Editora Lar Católico, 1950.

NOSSA SENHORA. Curso médio de catecismo mariano. – São Paulo: Editora Paulo de Azevedo, 1947.

d) Tratados científicos:

MORAES, A. F. De Mello. **Physiologia das paixões e afecções**. Tomo I – Rio de Janeiro: Imprensa Casa Imperial, 1854. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/>. Acessado em 17/08/2013, às 08h.

_____. **Physiologia das paixões e afecções**. Tomo III – Rio de Janeiro: Imprensa Casa Imperial, 1854. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/>. Acessado em 17/08/2013, às 08h.

e) Manuais pedagógicos:

BONINI, Íside M. **Boas maneiras** (em família: casa, higiene, beleza e personalidade. – São Paulo: Edigraf, 1963.

CASTILHO, Antonio Feliciano de. **Método Castilho para o ensino rápido e aprasível de ler impresso, manuscrito e numeração**. S.l.: s.r., 1853. Disponível em: <http://www.bnportugal.pt/>. Acessado em 06/03/2014, às 09h.

DEUS, João de. **Cartilha maternal ou arte de leitura**. – Chiado: Editora Bertrand, 2005.

SALESIANA EDITORA. **Compêndio de civilidade**: para uso das famílias e dos intitutos educativos. 7ª ed. – São Paulo: Livraria Salesiana Editora, 1980 (Coleção P.S.S)

VALLADE GABEL, J.J. **Guia para os professores primários começarem a instrução de surdos mudos.** – Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1874. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/GM1874.pdf>, acessado em 17/08/2013, às 08h.

f) Jornais:

A IMPRENSA. “A educação christã na família”. Parahyba do Norte, Anno III, n. 110, 29 out.1899.

A IMPRENSA. “Apostolado de oração”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno III, n. 9, 02 jul.1899.

A IMPRENSA. “Apostolado de oração”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno III, n. 110, 29 out.1899.

A IMPRENSA. “Apostolado de oração”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno III, n. 111, 09 nov.1899.

A IMPRENSA. “Apostolado de oração”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno V, n. 1...[ilegível], 27 jan.1901.

A IMPRENSA. “Apostolado de oração”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno V, n. 186, 14 jul.1901.

A IMPRENSA. “Apostolado de oração”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno V, n. ...[ilegível], 13 abr.1902.

A IMPRENSA. “Apostolado de oração”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno VI, n. 238, 20 jul.1902.

A IMPRENSA. “Apostolado de oração”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno VI, n. 246, 14 set.1902.

A IMPRENSA. “Apostolado de oração”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno VII, n. 270, 15 mar.1903.

A IMPRENSA. “Associação das mães christãs”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno IV, n. 1... [ilegível], 18 nov.1900.

A IMPRENSA. “Bananeiras”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno V, n. 211, 22 dez.1901.

A IMPRENSA. “Curso Sant’Anna”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno XIII, n. 16, 29 nov.1915.

A IMPRENSA. “Escola de S. Inez”. Parahyba do Norte, Anno XII, n. 25, 10 nov.1914.

A IMPRENSA. “Escola Santa Inez”. Parahyba do Norte, Anno XIII, n. 15, 22 nov.1915.

A IMPRENSA. “Filhas de Maria”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno VII, n. 295, 13 set.1903.

A IMPRENSA. “Guarabira”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno [ilegível], n. [ilegível], 08 dez.1914.

A IMPRENSA. “Impressões de uma festa escolar em Areia”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno XII, n. 35, 15 dez.1914.

A IMPRENSA. “Notícias”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno IV, n. 147, 26 ago.1900.

A IMPRENSA. “Pocinhos enthronização”, Cidade da Parahyba do Norte, Anno XIII, n. 42, 15 jun.1916.

A IMPRENSA. Cidade da Parahyba do Norte, Anno III, n. 90, 04 jun.1899.

A IMPRENSA. Cidade da Parahyba do Norte, Anno III, n. 90, 04 jun.1899.

A REGENERAÇÃO. “Relatorio do Sr. Manoel Porfirio Aranha, na qualidade de director interino da instrucção publica”, Anno I, n. 52, p. 2-3, 03 nov., 1861.

A UNIÃO. “Novo regulamento da instrucção pública”. Parahyba do Norte, Anno XXVI, n. 34, 10 fev. 1918.

A UNIÃO. “Escola s. Inez”. Parahyba do Norte, Anno XX, n. 39, 01 mar.1912.

A UNIÃO. “Creança”. Parahyba do Norte, Anno XXVI, n. ...[ilegível], 04 abr. 1918.

A UNIÃO. “A creança”. Parahyba do Norte, Anno XXVI, n. [ilegível], 26 abr. 1918.

DIÁRIO DA PARAÍBA. “Eduquemos a mulher”. Parahyba do Norte, 23 abr., 1884.

DIÁRIO DO ESTADO. “D. Marieta Inojosa”. Parahyba do Norte, Anno III, n. 605, 27 fev.1917.

DIÁRIO DO ESTADO. “Festa do Carmo”. Parahyba do Norte, Anno II, n. 428, 18 jul.1916.

DIÁRIO DO ESTADO. “Vida religiosa”. Parahyba do Norte, Anno II, n. 452, 17 ago.1916.

DIÁRIO DO ESTADO. “Costumes”. Parahyba do Norte, Anno II, n. 530, 22 nov. 1916.

ESTADO DA PARAHYBA. “A sensibilidde feminina”. Parahyba do Norte, Anno II, n. 403, 4 dez., 1891.

ESTADO DA PARAHYBA. “Collegio parahybano”. Parahyba do Norte, Anno III, n. 500, 5 abr. 1892.

ESTADO DA PARAHYBA. “Curso primário”. Parahyba do Norte, Anno III, n. 515, 27 abr. 1892.

ESTADO DA PARAHYBA. “Photographia Minerva”. Parahyba do Norte, Anno III, n. 500, 05 abr. 1892.

ESTADO DA PARAHYBA. “Crianças”. Parahyba do Norte, Anno III, n. 547, 05 jul. 1892.

ESTADO DA PARAHYBA. “As Mãos”. Parahyba do Norte, Anno IV, n. 123, 16 jun., 1893.

ESTADO DA PARAHYBA. “As mulheres e os cabellos”. Parahyba do Norte, Anno VI, n. 187, 3 out., 1912.

ESTADO DA PARAHYBA.

JORNAL DA PARAHYBA. “Escola Annexa”. Parahyba do Norte, Anno XXV, n. 2487, 22 jun. 1886.

JORNAL DA PARAHYBA. “Resolução do governo provincial”, Parahyba do Norte, Anno XXV, n. 2489, 30 jun. 1886.

JORNAL DA PARAHYBA. “1ª Seção, Presidência da província”, Parahyba do Norte, Anno XXVI, n. 2616, 7 out. 1887.

O COMÉRCIO. “A mulher e as emoções”. Estado da Parahyba. Anno II, n.131, 05 mai 1900.

O CONSERVADOR. “Ensino primário”. Secção didática. Parahyba do Norte, Anno II, n. 18, 29 jul. 1876.

O NORTE. “Collegio de Santa Júlia”, Cidade da Parahyba do Norte, n. 6, 11 mai.1908.

O 15 DE NOVEMBRO. “Educação da mulher”. Campina Grande, ann III, n. 26, 31 jul. 1910.

g) Revistas:

REVISTA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PARA PORTUGAL E BRAZIL. n. 4, 01/10/1857.

REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRAPHICO PARAHYBANO, Anno III, vol. 3, 1911.

REVISTA A PHILIPÉIA. Anno 1, n. 6. Parahyba do Norte, 6 de agosto de 1905

REVISTA ERA NOVA. Anno III, n. 51, Estado da Parahyba, 1922.

REVISTA DO ENSINO. Ano III, n. 10, João Pessoa: Imprensa Oficial, 1934.

h) Legislação:

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Censo do professor**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13596&Itemid=975. Acessado em 06/01/2015, às 08h.

ESTADO DA PARAHYBA, Estado da. Decreto n. 837, de 21 de dezembro de 1917: regulamenta a instrução primária do estado. – Parahyba, Imprensa Oficial, 1927.

i) Relatórios e Falas oficiais:

PARAHYBA DO NORTE, Província da. Discurso recitado pelo excellentissimo senhor Ricardo José Gomes Jardim, presidente da provincia da Parahyba do Norte, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 4 de agosto de 1843. Pernambuco, Typ. de M.F. de F., 1843. Disponível em: <http://www.crl.edu/>. Acessado em 27/03/2014, às 07h.

PARAHYBA DO NORTE. Província da. Relatório recitado na abertura da Assembleia Legislativa da Parahyba do Norte pelo Vice-Presidente da Província, o Dr. Manoel Clementino Carneiro da Cunha, em 1857. Parahyba, Typ. De José Rodrigues da Costa, 1857, p. 140 Disponível em: <http://www.crl.edu/>. Acessado em 27/03/2014, às 07h.

PARAHYBA DO NORTE, Província da. Falla dirigida a Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo Exm. Sr. 3º Vice-Presidente da Província, Dr. José Evaristo da Cruz Gouvêa em 7 de junho de 1872. Parahyba, Typ. Conservadora, 1872, p. 385. Disponível em: <http://www.crl.edu/>. Acessado em 27/03/2014, às 07h.

PARAHYBA DO NORTE, Província da. Relatorio apresentado a Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo presidente, exm. sr. dr. Manoel Ventura de Barros Leite Sampaio, em 4 de outubro de 1882. Parahyba, Typ. do Commercio, 1882). Disponível em: <http://www.crl.edu/> Acessado em 27/03/2014, às 07h.

j) Almanques:

ALMANACK do Estado da Parahyba para 1913: Terceira phase. Anno XI. Paraíba: Imprensa Oficial, 1913. Disponível em <http://memoria.org.br/>. Acessado em 15/06/2014, às 19h.

ALMANAK administrativo, mercantil e industrial do Estado da Parahyba para o ano de 1907. Paraíba: Imprensa oficial, 1907.