

A Feminização do magistério pelo modelo mariano de formação e a luta das mulheres por educação

Diana Silva Monteiro*

Cristiane Maria Abreu Lima**

Data de submissão: 12 ago. 2012

Data de aprovação: 15 set. 2012

Resumo

O presente artigo busca situar a luta das mulheres pela educação frente a sua inserção no magistério, a partir do final do século XIX, sob os auspícios do ideário cristão que tomava Maria como modelo de formação feminina. Fruto de uma pesquisa teórico-bibliográfica, registra a entrada das mulheres no magistério, profissão que se tornou predominantemente feminina, desde o final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, ou seja, no cenário brasileiro republicano em que, de um lado, se propagavam a concepção positiva-higienista e os ideais da Igreja Católica; e, do outro lado, também, se fortalecia a luta das mulheres pelo acesso à educação e, mais genericamente, contra a submissão feminina.

Palavras-chave: Feminização do magistério. Modelo mariano. Luta das mulheres pela educação.

Abstract

The article focuses upon women struggle for education, from the point of reference of their insertion into the teaching profession, towards the end of the XIXth Century, under the auspices of Christianity ideas which have taken Mary as a model of feminine formation. Resulting from a theoretical-bibliographical research, it points out the women's entrance into teaching, which became predominantly, a feminine profession, from the last decades of the XIXth Century to the first ones of the XXth Century, that is, within the Brazilian Republican context, in which, on one hand, the positive-hygienist values along with the Catholic Church ideas were being disseminated, and, on the other hand, the women struggle towards their access to education and against feminine submission, in general, gained more strength.

* Mestranda pelo Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (Formação de professores) – CMAE/UECE. diana_uece@yahoo.com.br

** Aluna do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO/ UECE. cristianeabreu1848@bol.com.br

Key words: Feminization of teaching. The Marian model. Women's struggle for education.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre a luta das mulheres pelo direito à educação e o processo de feminização do magistério no Brasil, que se deu através do ideário de formação feminina difundido pelo discurso religioso vigente no cenário brasileiro dos séculos XIX e XX, que evocava a personagem bíblico-cristã “Maria” como modelo de mulher a ser seguido.

Para contextualizar o referido debate, no período decorrido entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, reafirmamos o magistério primário como ocupação essencialmente feminina. Abordamos ainda o discurso religioso e ideológico sobre o papel da mulher na sociedade, no período republicano em foco, apresentando alguns elementos importantes acerca da atuação do movimento feminino brasileiro frente a uma de suas principais bandeiras: o direito da mulher à educação. Para tanto, revisamos a literatura concernente ao assunto, com destaque para as produções de Almeida (1998); Duarte (2003); Louro (2009); e Magalhães (2002), dentre outros.

O magistério primário feminino no Brasil

Atualmente, é inquestionável a presença maciça de mulheres no exercício da docência, sobretudo nas séries iniciais da escola básica. A historiografia da educação brasileira demonstra, no entanto, que nem sempre o magistério foi uma ocupação prioritariamente feminina. Ao contrário, a primeira experiência de educação formal no Brasil, liderada pela Companhia de Jesus, foi fundamentalmente destinada ao sexo masculino, pois somente admitiam-se mestres homens para ministrar aulas, frequentadas unicamente por meninos, já que as meninas (pertencentes à classe privilegiada), para ultrapassar a condição de analfabetas, teriam de ingressar em conventos localizados em outros países. O fenômeno da exclusividade masculina no magistério permaneceu mesmo após a expulsão dos jesuítas do Brasil pelo Marquês de Pombal que instituiu as “aulas régias”, também ministradas exclusivamente por homens, particularmente aqueles não enquadrados na oficialidade.

Por seu turno, foi longo o caminho percorrido pelas mulheres até a conquista do acesso à educação e, por conseguinte, ao trabalho fora do ambiente doméstico. Questionava-se, em primeiro lugar, a quem serviria o fato de se ter uma mulher dotada de educação; e, em segundo, para que uma mulher trabalhar? Dependendo do ponto de vista de quem discute estas questões, as únicas beneficiárias seriam as próprias mulheres. Logo, o direito da mulher à educação sempre esteve interligada a questões econômicas, políticas e sociais.

Em pleno século XIX, as mulheres brasileiras ainda viviam em estado de ignorância cultural, sem saber ler, escrever e, muito menos, dominar a matemática básica. Para ultrapassar as barreiras do preconceito e do machismo, tiveram que empreender luta em busca de sua inserção no ensino primário e, não se limitando aos muros da escola, invadiram, porta dentro, as salas de aula das universidades.

Nesse contexto, Nísia Floresta¹ foi o que podemos chamar de uma mulher à frente de seu tempo. Nas palavras de Louro (2009, p. 443): “Nísia Floresta, uma voz feminina revolucionária, denunciava a condição de submetimento em que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava sua emancipação, elegendo a educação como instrumento através do qual essa meta seria alcançada”.

O direito à educação e a luta pelo sufrágio foram as grandes bandeiras de luta do movimento feminino não só brasileiro, mas mundial. Enquanto na Europa aclamava-se o pioneirismo da obra de Mary Wollstonecraft (Londres, 1759 - 1797), intitulada "*A Vindication of the Rights of Woman*" (em português, “Uma Defesa dos Direitos da Mulher”), de 1790, no Brasil, a obra de Nísia, “Direitos das mulheres e injustiça dos homens”, de 1832, era também considerada pioneira por tratar do direito das mulheres à instrução e ao trabalho e por exigir que elas fossem consideradas inteligentes e merecedoras de respeito. É importante ressaltar que a própria Nísia declarou que esta obra era uma tradução livre do livro de Wollstonecraft.

Constância Lima Duarte, em seu artigo intitulado “Feminismo e literatura no Brasil” (2003), faz uma breve reflexão sobre a relação entre o movimento feminino brasileiro e a literatura produzida pelas militantes. Podemos perceber que a obra escrita e a prática da militante que a escreveu não estão desassociadas, ao contrário, em muitos casos, principalmente no

¹ Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), nascida no Rio Grande do Norte, residiu em Recife, Porto Alegre e Rio de Janeiro antes de se mudar para a Europa. Além de ter sido educadora, escritora e poetisa, foi uma das primeiras mulheres no Brasil a romper os limites do espaço privado e a publicar textos em jornais da chamada "grande" imprensa.

começo da história do movimento feminino brasileiro, elas estão intimamente ligadas.

No início de século XX, as mulheres já estavam encarregadas de inúmeras tarefas necessárias à sociedade, como a educação e a saúde, atividades que, à época, já eram consideradas essencialmente femininas. As mulheres, contudo, não se contentaram com as migalhas que a sociedade patriarcal lhes consentia, elas queriam muito mais. Para Duarte (2003), já no “raiar do novo século as mulheres gritavam alto pelo direito ao voto, ao curso superior e à ampliação do campo de trabalho, pois queriam não apenas ser professoras, mas também trabalhar no comércio, nas repartições e indústrias”.

Como dito anteriormente, durante muitos anos, a educação foi negada às mulheres. Somente com a criação dos conventos, algumas delas passaram a receber os ensinamentos das primeiras letras. Como veremos mais adiante, nem sempre foi tão simples ou fácil para uma mulher do nosso país realizar o desejo de ingressar num convento. Segundo Nunes (2009, p. 483), no Brasil, o primeiro convento foi fundado na Bahia em 1677, recebendo o nome de Santa Clara do Desterro. Tal fato demonstra o atraso brasileiro-lusitano, em relação às colônias espanholas no que diz respeito à construção de conventos, visto que, na mesma época em que foi fundado o primeiro convento no Brasil, “já havia mais de 70 conventos canonicamente estabelecidos nas terras vizinhas colonizadas pela Espanha” (NUNES, 2009, p. 483). A fundação e manutenção destas instituições representavam um grande investimento econômico.

É sabido que a Coroa Portuguesa estava, por princípio, mais preocupada em explorar as riquezas naturais do que povoar e se estabelecer no território colonial brasileiro. Posteriormente, contudo, os portugueses, interessados em iniciar o processo de povoamento no Brasil nascente, se depararam com o impasse causado pela escassez de mulheres brancas e europeias, uma vez que, aqui já estavam as indígenas e mulheres negras trazidas nos navios para divertirem os colonos. Assim, para Nunes (2009, p. 484), esta foi uma questão política que inviabilizou a construção de conventos no Brasil, ao mesmo tempo em que as mulheres que aqui se encontravam não se destinavam a migrar para os conventos portugueses.

A fundação de conventos brasileiros sempre esteve relacionada a fatores políticos e econômicos, ora eram proibidos ora eram incentivados. Os conventos, quando oportunamente passaram a existir, também serviram de reduto para mulheres e jovens que não adotavam as normas ou regras impostas socialmente e as questionavam junto aos seus pais ou maridos. Assim agindo, além de mancharem a “boa” imagem perante a sociedade,

faziam com que sua família as jogassem em um convento. Tais mulheres nem sempre eram bem tratadas pelas freiras, já que para se livrar do “pecado” que haviam cometido, deveriam viver em eterna punição. Muitas meninas, jovens e mulheres foram enclausuradas em conventos contra sua própria vontade por questionarem o modelo de mulher que estava, em última análise, inspirado em Maria.

Nesse sentido, historicamente, a Igreja Católica vem construindo um discurso que se adequa a determinadas realidades sócio-históricas, regulando a função da mulher nas sociedades de classe a partir do apelo, conforme o caso, à imagem de duas figuras bíblicas emblemáticas: Eva e Maria.

A figura de Eva representa uma concepção propagada, principalmente, no período colonial no qual a mulher, considerada essencialmente pecadora, era comparada a animais imperfeitos e, por isso, merecedora do sofrimento terreno. Essa premissa incorpora a versão mítica sobre a mancha original pecaminosa e maligna feminina, relatada no livro Gênesis. Transcrevemos, em seguida, a passagem bíblica principal onde a lenda encontra sua expressão consagrada:

A mulher viu que a árvore era bonita e que as suas frutas eram boas de se comer. E ela pensou como seria bom ter entendimento. Aí apanhou uma fruta e comeu; e deu ao seu marido, e ele também comeu. Nesse momento os olhos dos dois se abriram, e eles perceberam que estavam nus. Então costuraram umas folhas de videira para usar com tangas./.../ Para mulher Deus disse: Vou aumentar o seu sofrimento na gravidez, e com muita dor dará à luz filhos. Apesar disso, você terá desejo de estar com seu marido, e ele a dominará./.../ Então o Senhor disse o seguinte: - Agora o homem se tornou como um de nós, pois conhece o bem e o mal. Ele não deve comer a fruta da árvore da vida e viver para sempre (GÊNESIS, 3:6-22).

A partir da narração de Gênesis, 3, criou-se um mito calcado na tradição do pecado original de Eva, consubstanciando, em plena cultura moderna, a explicação da inferioridade feminina e a razão de seu sofrimento como resultado de uma culpa exemplarmente punida que relegava toda a descendência do pecado marcada pela mancha original da primeira fêmea a uma posição inferior na escala do gênero humano. De acordo com Emanuel Araújo (2009, p. 46):

/.../A mulher estava condenada, por definição, a pagar eternamente pelo erro de Eva, a primeira fêmea, que levou Adão ao pecado e tirou da humanidade futura a oportunidade de gozar da inocência paradisíaca. Já que a mulher partilhava da essência de Eva, tinha de ser permanentemente

controlada /.../ Nunca se perdia a oportunidade de lembrar às mulheres o terrível mito do Éden, reafirmado e sempre presente na história humana.

Dessa maneira, eram criados mecanismos normatizadores para controlar a natureza transgressora desviante da mulher no interior da sociedade através de várias instituições sociais, quais sejam, a Santa Igreja, a Família e, quando tinham acesso, as parcas instituições educacionais que criavam uma áurea de vigilância e punição. Por essa via, impunha-se à mulher sua submissão, adestrando-se sua sexualidade pelo respeito ao pai, depois ao marido, numa formação dirigida estritamente às prendas domésticas e à aprendizagem de boas maneiras (ARAÚJO, 2009).

Logo, a Igreja não perdia a oportunidade de propagar a idéia de que seria necessário enfatizar a educação e não a instrução das mulheres, pois o principal era moldá-las de acordo com a boa moral e os bons costumes capazes de transformar a mulher moralmente desviante numa esposa e mãe exemplar, ou seja, transformar Eva em Maria. Tal princípio seria resguardado por um longo período, pelas instituições religiosas e, eventualmente, até mesmo, pelas escolas normais, ditas leigas.

A formação cristã era o arcabouço de toda educação feminina. As condutas eram modeladas, tomando como referencial a própria figura de Maria, a mãe de Jesus, símbolo de abnegação e conduta. O modelo mariano se fez presente nas instituições educacionais como referencial para alcançar uma “purificação” /.../ O cotidiano estava marcado por uma bipolaridade de condutas. De um lado, estava a figura de Eva /.../ De outro lado, encontrava-se Maria, que era o “verdadeiro” exemplo /.../ uma “pureza” sem igual. (MAGALHÃES, 2002, p. 87-88)

Esse modelo mariano de mulher ganhará força no cenário instaurado pelas mudanças político-sociais trazidas pelo processo de industrialização nacional e, conseqüentemente, pelo fortalecimento da burguesia urbano-industrial. Durante a transição do império para o período republicano, fez ressoar, no seio social, algumas esperanças de mudança no quadro educacional brasileiro, com o aparecimento de novas visões sobre o importante papel que a instrução exercia na luta contra os problemas sociais, ideário expresso “num dos slogans oitocentistas utilizado na defesa da escola e da escolarização: o de que abrir escolas era fechar prisões” (VILLELA, 2000, p. 104).

Corroborando com tal prerrogativa ideológica, até o final do século XIX, grande parte das mulheres convivia em condição de dependência e inferioridade e quase nunca se considerava imperioso preocupar-se com sua

instrução. Paralelamente a tal processo, porém, surgiram instituições que se ocuparam com a formação das mulheres, impondo-lhes, contudo, condições desfavoráveis. Nas palavras de Villela (2000, p. 108):

Na década de 30, quando surgiram as primeiras escolas normais no Brasil, já havia em muitas províncias algumas escolas de meninas. Ao que tudo indica, destinavam-se mais ao ensino das prendas domésticas, ás orações e aos rudimentos de leitura.

O

ingresso das meninas ou mulheres na Escola Normal somente aconteceu após a entrada e usufruto dos meninos ou homens. Pois, lentamente, essas escolas foram criando seções femininas e abrigando ambos os sexos, o que, de início, fazia-se com algumas restrições, separando-se, por exemplo, os rapazes das moças em tempo e em espaço diferenciados. Além disso, o currículo era diferenciado de acordo com o sexo. As turmas do sexo masculino eram contempladas com disciplinas elementares e com aprofundamento no conhecimento matemático, já as oferecidas para turmas femininas se limitavam a conhecimentos mínimos ou primários, acrescidas de disciplinas que enfatizavam as prendas, a aprendizagem de boas maneiras e a economia doméstica em geral. Esse tipo de seleção que se operava na Escola Normal pela redução do conteúdo do currículo das escolas femininas é caracterizado por Vicentini e Lugli (2009, p. 38):

Podemos identificar um papel que sempre acompanhou a Escola Normal e que em determinados momentos chegou a competir com as finalidades profissionalizantes: a de escola para a preparação adequada das moças para o casamento.

É a partir do final do século XIX que as Escolas Normais terão uma clientela predominantemente feminina. No Estado do Ceará, por exemplo, “embora a escola normal fosse para ambos os sexos, até 1922 só se tem registro de dois homens matriculados e apenas um diplomado pela escola” (MORAES, 2007, p. 2). Assim, muitos governantes do Estado demonstraram demasiada preocupação com a feminização do magistério nas escolas normais, expresso na seguinte mensagem de Clarindo de Queiroz e de Nogueira Accioly, em 1891:

A Escola Normal, curso regular em que os aspirantes ao magistério fazem seu tirocínio, vai correspondendo suficientemente aos seus fins; sendo, porém, parlamentar que até hoje não haja preparado um só professor, pois

tem sido exclusivamente frequentada por senhoras. (CEARÁ. MENSAGEM GOVERNAMENTAL *apud* MORAES, 2007, p. 3)

A feminização do magistério iniciou-se no *locus* de formação docente e se estendeu para o cotidiano escolar até se consolidar, na primeira metade do século XX, como uma ocupação essencialmente feminina. Assim sendo, as escolas normais, que outrora recebiam ambos os sexos com o intuito de atender à demanda escolar, passaram a ser frequentadas, predominantemente, por meninas-moças-mulheres. Segundo Almeida (1998 p. 65):

Na primeira metade do século XX, o magistério primário no Brasil sofreu um processo de feminização tanto na frequência das Escolas Normais pelas moças como pela ocupação do magistério pelas mulheres. Isso, em parte, pode ser explicado pelo crescimento da escolaridade obrigatória, dado que as mulheres -, que até o século XIX somente tiveram acesso à educação religiosa ministrada nos conventos, pela Lei de 5 de outubro de 1827 -, adquiriram o direito à educação, pelo menos em tese.

A entrada da mulher no magistério aconteceu no período republicano, no qual se propalava o credo positivista de Augusto Comte de que a educação seria a “salvadora da pátria”, já que, supostamente, pelo caminho educacional se poderia chegar ao conhecimento científico que, por sua vez, era considerado como o condutor do progresso do país. Conseqüentemente, se alastra uma valorização do ensino fundamental e leigo. Para cumprir tal projeto, seria necessário melhorar qualitativa e quantitativamente a formação de professores, dando à mulher a concessão para melhorar seu grau de instrução e, por conseguinte, sua inserção no magistério, primeiramente, na Escola Normal, depois, no exercício da profissão, justificada por sua habilidade materna, supostamente natural, que a tornaria apta a educar e a cuidar dos futuros cidadãos republicanos, na construção de um Brasil rumo ao progresso. Parafraseando Villela (2000, p. 122): “Pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher – professora - vão cedendo lugar à difusão de idéias que associam ao lar, à crianças e à regeneração de uma sociedade ‘sadia’ ”.

Viu-se, de repente, uma profissão que era, por assim dizer, moralmente exercida por homens tornar-se, eminentemente, feminina. Tal fato, dentre outros pontos apontados na literatura, aconteceu devido à desistência masculina quanto ao exercício de tal ofício, pois, com o processo de urbanização e o novo surto industrial no solo brasileiro, o sexo superior foi atraído para outros campos de trabalho destinados, exclusivamente aos

homens. Além disso, devido ao aumento da cobrança governamental sobre a profissão docente, eles foram impedidos de exercer outras profissões paralelamente ao magistério, como forma de complementar a renda advinda dos baixos salários pagos aos professores. É importante ressaltar que essa prática foi aceitável em outros momentos históricos.

Em contrapartida, muitas mulheres viram no magistério um refúgio às paredes domésticas, que, durante séculos, imprimiram ao mundo feminino a inferioridade intelectual e a submissão. Existiam também aquelas que se inseriram no magistério por condições financeiras, principalmente, as que viviam na solteirice. Na verdade, muitas delas buscavam uma equiparação cultural entre os sexos e, finalmente, se viram como entes úteis à pátria, contribuindo com o crescimento do Brasil inserindo-se num processo de urbanização e modernização. Para Almeida (1998, p. 71):

Não resta dúvida de que ser professora possuía maior prestígio do que ser governanta, parteira ou costureira, e, mesmo a profissão não sendo bem remunerada, pagava melhor em relação às demais que costumavam estar reservado às mulheres. Além disso, permitia sair desacompanhada para ir lecionar e possibilitava adquirir conhecimentos, além das prendas domésticas como era o usual. Enfim, significava uma chance de igualar-se aos homens em termos culturais.

O sonho de igualdade sexual enraizada na mente de muitas mulheres, porém, enfrentaria obstáculos no interior das escolas normais e no papel social atribuído à mulher no exercício da prática docente. Como já indicamos, as disciplinas oferecidas nessas instituições não rompiam com aquela visão sobre o papel feminino vigente desde o período colonial, alicerçado na premissa de que “elas têm uma casa que governar, marido que fazer feliz, e filhos que educar na virtude” (SILVA, 2004, p. 134). Na verdade, a Escola Normal abriu as portas para as mulheres, porém, na condição de formá-las para serem boas mães e boas esposas; em outras palavras, para moldar as estudantes de acordo com as normas sociais a partir dos interesses do grupo detentor do poder econômico e social, destarte, contribuindo com a manutenção de uma sociedade desigual e machista. Desta forma, estas instituições se aproximam do sentido primordial atribuído desde sua primeira implantação na França (1685), relatado por Vincetini e Lugli (2009, p. 33), na seguinte passagem: “a Escola Normal seria aquela na qual os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (a norma), por meio de salas de aula modelo”.

Essas normas sociais estariam congruentes com duas forças ideológicas que disputavam a primazia no regime republicano: a concepção

positiva-higienista e a concepção da Igreja Católica. Essas concepções constituíram a arqueologia da modernização brasileira e, por conseguinte, fundamentaram a construção da figura feminina naquela conjuntura político-social, visto que a profissionalização feminina, especificamente no magistério, não foi um subproduto automático do abandono da carreira pelo homem, mas dependeu também de fatores ideológicos.

Faz-se mister destacar que, em conformidade com Marx e Lukács, aceitamos a ideologia como uma função social. Como bem elucida Lessa (2007 p.69): “A partir do surgimento da luta de classes, a ideologia deve não apenas justificar, tornar razoável, operativa a práxis cotidiana, mas também fazê-lo de modo a atender aos interesses de classe”.

Nesse sentido, as ideações e valores alardeados pelo positivismo e higienismo, nas primeiras décadas do Brasil republicano, tentavam justificar o magistério como uma profissão feminina devido à prontidão maternal voltada ao cuidar, educando com carinho, amor e atenção os futuros cidadãos da nação. Dessa maneira, a mulher, estigmatizada com a marca da ignorância e da incapacidade, durante a sociedade patriarcal do período colonial, passa a receber o estigma da afetividade natural com o selo de guardiã da família e da sociedade em geral sendo vista como a salvadora da pátria. A mulher que reunia todas as características necessárias para a docência - dedicação, sensibilidade, paciência e afetividade – deveria, portanto, exercer uma profissão que se adequasse perfeitamente ao seu papel social primordial no matrimônio e na maternidade. Assim:

/.../ Se construiu, para a mulher, uma concepção do trabalho fora de casa como uma ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós – as solteironas e viúvas /.../ Afinal o sustento da família cabia ao homem; o trabalho externo para ele era visto não apenas como sinal de sua capacidade provedora, mas também como sinal de sua masculinidade (LOURO, 2009, p. 454)

Portanto, as profissões que se casavam com a função maternal e matrimonial da mulher, por exemplo, a enfermagem e o magistério, não poderiam atrapalhá-las nos seus afazeres domésticos ou comprometer a manutenção harmoniosa da família, principalmente no tocante à saúde e à higiene dos seus membros, já que a concepção higienista, vigorante no final do século XIX, atribuiu à mulher “a responsabilidade pela higiene doméstica e os cuidados com a saúde e da prole” (ALMEIDA, 1998, p. 4). Conforme acrescenta Louro (2009, p. 454): “A esses argumentos iriam se

juntar, também, os novos conhecimentos da psicologia, acentuando a privacidade familiar e o amor materno como indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças”.

Apesar do regime republicano ter instaurado, pelo menos em tese, dissociações entre Igreja e Estado, podemos afirmar que os preceitos apreçados pelo discurso positivista-higienista estão intimamente atrelados aos ideários religiosos, especificamente, no tocante ao modelo social destinado à mulher. A convergência de ideias entre essas duas instâncias que, naquele momento histórico, foram apresentadas como separadas, corrobora com a constatação marxista sobre o papel social do Estado e da Igreja na luta de classes, que, resumidamente, representam os interesses da classe dominante na reprodução do Capital.

Os ideários republicanos, de repente, introjetaram, na formação feminina, princípios de inspiração religiosa, atribuindo à mulher características à luz de Maria. Assim sendo, a mulher ideal seria aquela pura, boa mãe, virgem, cuidadora, isto é, a perfeita expressão feminina presente nos textos bíblicos, que aclamam: “Maria, a mais abençoada de todas as mulheres (LUCAS, 1: 39)” que recebeu o dom divino, pois “A virgem ficará grávida e terá um filho que receberá o nome de Emanuel” (MATEUS, 1: 23).

Essa referência à Maria para a formação da mulher mãe e esposa será adotada no arregimento das mulheres para o magistério, configurando um novo papel para a profissão que assume o ideal feminino de maternidade dedicada, cultivado, principalmente pela família burguesa. Desta forma, “Através do modelo mariano se apelava tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava a busca /.../ de uma ação educadora dos filhos e filhas (LOURO, 2009, p. 447)”. A partir daí, a docência passa a ser vista como “sacerdócio”, associada às características consideradas tipicamente femininas.

Com a feminização do magistério as assim chamadas ‘características naturais femininas’ são articuladas às tradições religiosas da atividade docente dando-lhes uma outra conformação. A professora é consagrada “mãe” espiritual (LOURO, 2009, p. 463)

Aos poucos, o discurso ideológico religioso, reforçado pelas ideias positivistas e higienista, vai construindo uma visão de mulher como ser naturalmente puro que substituirá a visão de mulher sedutora e pecadora. Assim sendo, as instituições formadoras passam a reproduzir fielmente,

através do espaço, tempo e currículo, os paradigmas de maternidade, domesticidade e hierarquia doméstica que estarão presentes sincreticamente na mente dos professores no interior do cotidiano escolar. Contudo, as mulheres arrancam das entranhas da própria condição de desigualdade sexual uma rara lucidez contra-ideológica e utilizam-se da ideologia oficialmente difundida “como elemento de resistência, pois, acatando tal discurso, as mulheres desimpediam o caminho para sua rápida inserção profissional” (VILLELA, 2000, p. 120).

Considerações finais

O processo de feminização do magistério foi subsidiado por uma concepção a-histórica sobre o ser social e, principalmente sobre as relações de gênero expressa no modelo mariano imposto pela Igreja Católica. Esse modelo estava baseado, exclusivamente, na forma patriarcal da família descrita nos textos bíblicos, desconsiderando qualquer desenvolvimento humano através da história, incidindo sobre a mente das pessoas o postulado que enaltece o capitalismo como o último estágio alcançado pela humanidade ou, nas palavras pós-modernas, “o fim da história”.

Além disso, a inserção da mulher, no exercício da profissão docente, encontrava-se estritamente vinculada aos conflitos sociais postos pela luta de classes existente no período de modernização do Brasil, a partir do qual as mulheres pobres, negras e indígenas foram expulsas de um país moderno e europeizado. Para o interior do país, as mesmas mulheres foram tangidas para os porões do capitalismo abominável e burlesco.

Sendo assim, foi no interior de um quadro fortemente influenciado por fatores políticos, econômicos e sociais que as mulheres brasileiras enfim conquistaram o acesso à educação, ao trabalho e, posteriormente, o direito a votar, dentre outras conquistas. Um catalisador importante para que as bandeiras femininas fossem atendidas foi a militância de mulheres corajosas, enfrentando os preconceitos e as injustiças impostas a seu sexo. O movimento feminista brasileiro cumpriu um papel importante na ampliação e na defesa dos direitos das mulheres. As obras destas educadoras, enfermeiras, advogadas e militantes também desempenharam funções, extraordinariamente fundamentais no que diz respeito à abertura de diálogos e propagação dos ideários feministas.

Não devemos, todavia, nos esquecer de que, por mais que as mulheres tenham conquistado direitos e quebrado preconceitos e barreiras, muitas delas foram jogadas, contra a própria vontade, pelo pai ou marido,

dentro de um convento, ou viveram sob as amarras de um casamento arranjado, de um marido violento, devendo aceitar de bom grado seu destino, sob pena de ver comprometida sua boa imagem.

Apesar de tantas conquistas nos inúmeros campos de conhecimento e da vida social, ainda persistem nichos patriarcais de resistência. Basta que nos lembremos dos salários inferiores destinados ao sexo feminino, do número ínfimo de mulheres presentes em assembléias e em cargos de direção e, particularmente, da brutal violência contra mães e esposas que continua sendo praticada com covardia e abuso da força física.

Nesse sentido, podemos asseverar que, em pleno século XXI, a luta da mulher por sua verdadeira emancipação está só começando.

Referências

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

ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In: PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla (Org). *História das mulheres no Brasil*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BÍBLIA SAGRADA. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil. 2000.

DUARTE, Constância L. *Feminismo e literatura no Brasil*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300010, 2003.

LESSA, Sérgio. *Para compreender a Ontologia de Lukács* 3. ed. rev. amp. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla (Org). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009. 443-479.

MAGALHÃES, Antônio Germano. De Eva a Maria: Os ideais de formação católica feminina na primeira metade do século XX no Brasil. In: CAVALCANTE, M. J. M. et all. *História e memória da educação no Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. 77-92.

MORAES, R.R.A. Mulheres e magistério no Ceará: que história é essa? In: VII Encontro de Pós-graduação e Pesquisa, 2007, Fortaleza. *Anais mundo Unifor: educação e capital social*. Fortaleza: UNIFOR, 2007, 1 CD-ROM.

NUNES, M^a José R. Freiras no Brasil. In: PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla (Org). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009. 482-509.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, H. C (Org.). *História e memórias da educação no Brasil*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2004. 131-145.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloísa de O.S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.M.T. et all. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 2000. 95-134.