



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO — MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**GIOVANNA MARAFON**

**O SER MULHER EDUCADA/EDUCADORA E OS  
(DES)CAMINHOS DO FEMININO NA EDUCAÇÃO**

**RIO DE JANEIRO**  
**2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

GIOVANNA MARAFON

**O SER MULHER EDUCADA/EDUCADORA E OS  
(DES)CAMINHOS DO FEMININO NA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra Nailda Marinho da Costa Bonato

RIO DE JANEIRO  
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

GIOVANNA MARAFON

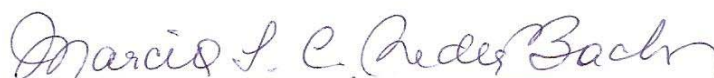
*O ser mulher educada/educadora e os (des)caminhos do  
feminino na educação*

Aprovada pela Banca Examinadora

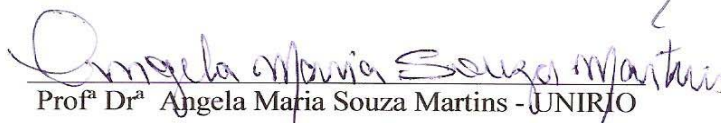
Rio de Janeiro, 27/07/2006



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Nilda Marinho da Costa Bonato  
Orientadora – UNIRIO



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marcia Neder Bacha - UFMS



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Angela Maria Souza Martins - UNIRIO

*Àquelas e àqueles que me iniciaram  
naquilo que faria de mim alguém melhor, através  
de amizades, saberes, sabores e do amor.  
Especialmente ao Felipe, pelo amor.*

Disse Lóri a Ulisses:

“Aprendo contigo mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”.

*Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* — Clarice Lispector

“Segura minha mão, porque sinto que estou indo para um inferno de vida crua, estou perto do núcleo da vida. Segura minha mão, cheguei ao irreduzível com fatalidade de um dobre — sinto que tudo é antigo e amplo, sinto no hieróglifo da barata lenta a grafia do Extremo Oriente — E nesse deserto de grandes seduções, as criaturas, eu e a barata viva. A vida meu amor, é uma grande sedução, onde tudo o que existe se seduz”.

*Paixão segundo G.H.* — Clarice Lispector

## AGRADECIMENTOS

Alcançado o fim do trabalho, ainda que provisoriamente, uma vez que um tema não se fecha, senão para ser aberto por novas questões, olho para o percurso realizado e vejo que não estive só. Pelo contrário, fortuitamente, muitas pessoas fizeram parte dessa caminhada e merecem ser lembradas.

Agradeço, inicialmente, à minha orientadora, Nailda Bonato, pela orientação cuidadosa e pela sua coragem de assumir uma nova mestranda quando faltavam apenas nove meses para o término do trabalho. E também por me acompanhar nos percursos da pesquisa e, principalmente, pela confiança e tranquilidade transmitidas.

A Marcia Neder Bacha, pela maneira apaixonada como lida com o saber, além das contribuições valiosas que obtive com seus livros e com os diálogos amigos que estabelecemos. E por sua disponibilidade para participar das bancas de qualificação e defesa, apesar da distância.

A Márcia Arán, professora do IMS/UERJ, com quem tive um feliz encontro que inspirou e embasou grande parte deste trabalho, ensejando, ainda, novas questões e possibilidades na produção de conhecimentos sobre feminilidade, novas formas de subjetivação e psicanálise.

A Ângela Sousa Martins, pelo encanto que transmite em suas aulas, meus primeiros contatos com a História da Educação Brasileira e, sobretudo, pelas contribuições oferecidas no exame de qualificação da dissertação.

Aos professores do Mestrado em Educação da UNIRIO pelo incentivo e pelas oportunidades de discussão, especialmente às professoras Lucia de Mello e Sousa Lehmann e Dayse Martins Hora.

Aos colegas e amigos, Warley da Costa, Julio Condaque, Cristiane Bittencourt, Janaína Corenza e Marinete Araújo por compartilhar o sabor agri-doce de realização de nossas pesquisas, e saber parar tudo por um bom café.

À amiga Helena Rego Monteiro, pela companhia afetuosa e animadora, além dos diálogos densos de pensamento que conseguimos construir apesar das adversidades. E como à vida não poderia faltar criação, os passeios, a praia e o “cineminha” para reabastecer a imaginação. Tudo fica melhor com um pouco de poesia.

Aos alunos da disciplina de História das Instituições Escolares, do curso de Pedagogia da UNIRIO no semestre 2006-1, com os quais experimentei os (des)caminhos de educar e ser professora. Especialmente à Fabiana Martins, pela amizade.

À Carolina Dhein, pelo encontro amigo, por seu carinho e pelo acolhimento, bem como por me apresentar às amigas Beatriz Soares e Adriana Rocha. À amiga Elaine Santos, por sua generosidade, pela escuta e ação sensíveis.

A Vânia Salamonde que acompanhou de perto as angústias e alegrias de meu trabalho, incluindo este.

Agradeço, finalmente, à minha família, que mesmo distante se fez presente. Agradeço ao meu pai, Luiz Carlos Marafon, pelo apoio e incentivo a minha vinda para o Rio, assim como a compreensão e o respeito pelas minhas escolhas. À minha mãe, Lúbia Moraes Barcellos, pelo esforço dispensado em fazer com que eu gostasse de ler, sempre compartilhando comigo suas leituras e incentivando que eu realizasse o mestrado. À minha irmã, Elianna Marafon, pela amizade que construímos e pelas conversas sobre Arte(s). Ao Felipe, tenho muito a agradecer, sendo difícil abarcar tantas coisas apenas com as palavras. Agradeço desde o seu amor e a paciência para ler o que eu escrevia, até o Baco, que trouxe para a nossa vida.

Além dessa “rede quente” de pessoas que estiveram comigo, agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Capes — pelo apoio financeiro concedido durante a realização desta pesquisa.



## RESUMO

Neste trabalho, investiga-se historicamente o processo que hoje denominamos “feminização do magistério”. O período analisado é a Primeira República, época em que mudanças sociais e educacionais ocorridas no Rio de Janeiro, então capital federal, repercutiram em todo país. Momento, também, em que encontramos as Escolas Normais como centros de formação de professores, majoritariamente mulheres. Naquele contexto de modernidade, os ideais de desenvolvimento nacional incorporaram tecnologias de produção da família e da *mãe-higiênica*, das quais se formou a compreensão da mulher como “educadora nata”. Assim, articulou-se a análise de fontes histórico-documentais sobre a educação com a pesquisa bibliográfica, pensando o feminino e discutindo-o através da psicanálise. A partir das próprias ambigüidades daquela teoria, fez-se a discussão com o dispositivo da sexualidade, de Michel Foucault, bem como com produções no campo da educação que envolvem a categoria de gênero e a história das mulheres. Através da metáfora do *seqüestro* do feminino na cultura pela lógica masculina dominante, denunciamos o que ficou fadado à repetição sem novidades: a identificação da mulher-professora com a imagem casta e idealizada, construída na e pela cultura. No entanto, paradoxalmente, formar é defrontar-se com as fantasias inconscientes de *mãe-eva* sedutora, que nada têm a ver com o aspecto puro e asséptico que se atribuiu a essa função. Assim, reintroduzir o prazer na educação, como arte de formar, sem preterir o erotismo, pode abrir espaços para a criação do novo.

Palavras-chave: mulher-professora; feminino; Psicanálise; História da Educação.

## ABSTRACT

This work investigates the process named nowadays of “womanization of the teachership”. The analyzed period is the First Republic, when social and educational changes in Rio de Janeiro, federal capital, have reverberated to the entire country. Time, also, when the Normal Courses were the training centers for teacher’s, mainly women. In that context of modernity, the ideals of national development had incorporated technologies of production of the family and of the Hygienic-Mother, from which the understanding of the woman as “innate educator” originated. Thus, the analysis of historical-documental sources on education was articulated with the bibliographical research, reflecting about the feminine and reasoning it with Psychoanalysis. From the ambiguities of that theory, we built the discussion with the device of sexuality according to Michel Foucault, as well as with productions in the field of the education, involving the categories of gender and the women’s history. With the metaphor of the feminine kidnapping in the culture by the dominant masculine logic, we denounced what was left to repetition without innovations: the identification of the female teacher with the virginal and idealized image, built in and by the culture. However, paradoxically, to educate is to confront with the unconscious fantasies of the seductive *mother-eva*, that have nothing to do with the pure and aseptic aspect that was attributed to that occupation. Therefore, reintroducing the pleasure in the education, as the art of building, by not disregarding the eroticism, may open spaces for the creation of newness.

Keywords: female-teacher; feminine; Psychoanalysis; History of Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	2
1. Histórias de um passado sempre presente .....	2
2. Ponto de partida e cartografia da rota (ação) — questões da pesquisa.....	9
<b>CAPÍTULO I - A RELAÇÃO ENTRE O SER MULHER, O FEMININO E A EDUCAÇÃO: A <i>guardiã</i> do futuro (das crianças)</b> .....	14
1. Modernidade e escolarização: o futuro nacional em jogo .....	15
2. Instrução para as mulheres — fabricando educadoras .....	18
3. Reordenamento da família — a <i>mãe-higiênica</i> .....	23
4. Psicanálise e outros horizontes para o feminino.....	28
<b>CAPÍTULO II - <i>SCRIPTS</i> DE UM PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: As <i>construtoras</i> da nação</b> .....	40
1. Ainda no Império: a educação e as mudanças anunciadas .....	41
2. A Escola Normal e a formação de mulheres (e) professoras.....	46
3. Os ideais da República e a idealização da mulher.....	54
4. Da naturalização do biológico à historicização da mulher e do feminino.....	64
<b>CAPÍTULO III - (DES)CAMINHOS DO FEMININO: do <i>seqüestro</i> ao <i>avesso</i> daquele discurso</b> .....	70
1. Há uma mulher escondida na professora? .....	72
2. “Entre a cruz e a caldeirinha”: falta e sofrimento como sinônimos de feminilidade na/da professora .....	76
3. Da professora dessexualizada e a sedução neutralizada ao Banquete na educação .....	81
<b>CONSIDERAÇÕES INFERNAS: Sujeitas a <i>intempéries</i></b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	94

## INTRODUÇÃO

### 1. Histórias de um passado sempre presente

*“Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir molécula, até num devir imperceptível. (...) Do que viu e ouviu o escritor regressa com os olhos vermelhos, com os tímpanos perfurados...”*

*Gilles Deleuze - Crítica e Clínica*

Escrever este texto é um desafio de olhar para o passado partindo do presente, não com a intenção de encontrar verdades estabelecidas, mas de colocar esse passado em constante movimento. Afinal, a história é construída em múltiplos presentes.

Começar a escrever sobre mulheres e, ainda, sobre o feminino na Educação é fazer um movimento em direção a idéias já conhecidas e amplamente difundidas a respeito desses termos, mas, acima de tudo, deixar-se incomodar pelo que não se sabe e partir em busca da construção de outros sentidos. É nesse espaço, entre um pouco de saber e um não-saber, que encontramos impulso para ainda questionar, enfim, para pesquisar.

Com essa intenção, misturada à inquietação, lançamos um olhar sobre uma complexa relação histórica que se estabelece no campo da educação (e que é também social), a saber: a relação entre o ser mulher, o feminino e a professora primária.

A historicização de nossos saberes e fazeres pode possibilitar a desnaturalização do *nós mesmos* (Jacó-Vilela, 2001) — daquilo que se repete ao longo do tempo e produz destinos, impedindo que inventemos novas formas de ser e existir. Os atuais saberes são resultantes de processos de construção não uniformes e não lineares. Por isso:

atualizam projetos de *humanização* que, em determinados momentos, foram vencedores na batalha entre forças e tendências diversas que caracterizam os jogos científicos. Procurar o ignorado, valorizar o desprezado e deixar vir à luz o encoberto talvez nos permita conhecer as condições de nossos saberes, e – se quisermos correr os riscos da *história-ficção* (STENGERS, 1990: 75) – pensar ‘o que poderia ter sido e não foi’.(Jacó-Vilela, 2001, p. 177).

Dessa forma, retomar o passado, fazendo explodir o *continuum* que o revestiria, é uma forma de “colocar o presente numa situação crítica”, conforme propôs Nunes (1992). Seria a única forma de fazer o pensamento escapar à tirania da “eterna repetição do mesmo”, sacudindo o enquadramento da vida. Mais do que “acertar contas com o passado”, trata-se de conhecê-lo, pois a ignorância do passado compromete, no presente, a própria ação.

Esse caminho de volta é, portanto, mais do que um simples retorno. É um avanço que renova o objeto de estudo e procura pensar simultaneamente as diversas faces do problema construído (Nunes, 1992, p. 16).

Assim, partindo de uma questão atual, retomaremos o passado, porém não com a intenção de nele encontrar origens ou verdades que precisariam ser *descobertas*. Percebemos que o magistério das séries iniciais é uma profissão exercida por mulheres em sua grande maioria, caracterizando-se por atividades de cuidar e educar. Desse modo, entramos no movimento de olhar para o (que está) dado, questionando: como foi o fazer disso? Quais foram as forças que atuaram nesse processo?

Ao olharmos mais atentamente, podemos ver que a feminização no magistério se mantém há muito tempo. Segundo Vianna (2002), a docência feminina sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, nasce na primeira metade do século XX, relacionada principalmente à expansão que sofreu o ensino público primário<sup>1</sup>. Mas, em grandes cidades, como Rio de Janeiro e São Paulo, desde os últimos anos do Império já se percebia a presença das mulheres naquele setor do magistério.

Dessa forma, entre o final da década de 20 e começo dos anos 30 do século XX, a maioria do magistério primário já era feminina, como se depreende dos seguintes dados do Censo Demográfico de 1920, em que 72,5% do conjunto do professorado brasileiro do ensino público primário era composto por mulheres e, entre o total de docentes, sem distinção de graus de ensino, as mulheres somavam 65%. (Demartini e Antunes, 2002, p. 73).

Passados 70 anos, já em 1990, as ocupações eminentemente femininas<sup>2</sup> abrigavam 30% das mulheres economicamente ativas. Em 1992, 17% dos 2/3 das mulheres que se declararam trabalhadoras eram professoras (Bruschini, 1998 *apud* Vianna, 2002). Chegando mais próximo de nossos dias, temos o primeiro Censo do Professor, realizado pelo MEC

---

<sup>1</sup> O curso primário se referia à escolaridade elementar, tinha duração de quatro anos e era seguido pela escola secundária, equivalendo, atualmente, às quatro primeiras séries (anos iniciais) do ensino fundamental.

<sup>2</sup> Alguns exemplos de trabalhadoras inseridas em ocupações consideradas eminentemente femininas são as costureiras, enfermeiras, empregadas domésticas e secretárias, juntamente com as professoras primárias.

(Ministério da Educação) em 1997 e publicado em 1999, que apontou a Educação Básica<sup>3</sup> sendo composta por 14,1% de homens e 85,7% de mulheres.

Há, ainda, a referência apresentada por Codo<sup>4</sup> (1998), que apresenta as distinções por níveis de ensino. Dos 52 mil professores brasileiros, 97,4% dos docentes de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental eram mulheres. Também em outros cargos da Educação Básica, como supervisores, diretores e coordenadores, 90,1% eram mulheres. Apesar disso, como mostra Vianna (2002), as mulheres ainda são minoria no que se refere ao ensino superior, especialmente como professoras de carreiras consideradas masculinas. As mulheres acabam, então, ocupando atividades bem definidas na própria carreira.

Podemos constatar pela própria experiência cotidiana, ao lançar o olhar sobre a escola, pública ou privada, que são professoras e não professores, em sua maioria, que cuidam das crianças na educação infantil, alfabetizam e as educam nas séries iniciais. Além disso, essa prática vem permeada de discursos já naturalizados quanto ao lugar ocupado por essas mulheres e as características de suas funções, consideradas femininas.

Contudo, isso não é natural e, portanto, tem *história*. Essa afirmação é fundamental para nossa partida e para o conseqüente caminho que traçaremos. Se nos dias atuais se fala muito em desistência e desânimo enfrentados pelos profissionais da educação, incluindo aí as professoras das primeiras séries do ensino fundamental, não se pode abordar essa questão sem levar em conta as vicissitudes históricas e as relações de poder nela imbricadas e produtoras de significados culturalmente partilhados.

Nosso interesse repousa onde aparecem fissuras nos discursos e nos fazeres. Tal percepção teve origem em experiência de estágio<sup>5</sup> e foi apresentada ao mestrado em Educação da UNIRIO como pré-projeto de pesquisa. Naquela experiência de estágio e em seu desdobramento, através pesquisa, chamava-nos a atenção o fato de serem mulheres todas as professoras das séries iniciais daquela escola, e também de muitas outras que conhecíamos. Além disso, associava-se comumente o discurso do cuidado e do “mito do amor materno”

---

<sup>3</sup> A Lei Darcy Ribeiro nº 9.394, de 1996, em seu artigo 21, afirma que a educação escolar compõe-se de: I) educação básica, formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio; II) educação superior.

<sup>4</sup> Os dados apresentados no livro organizado por Codo são resultado de um levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

<sup>5</sup> Trata-se de estágio de Psicologia Escolar, integrado à Licenciatura em Psicologia, requisito parcial para a formação de Psicólogo na Universidade Federal de Santa Catarina, realizado no ano de 2003. Nessa ocasião, trabalhei com um grupo de mulheres, professoras do primeiro ano das séries iniciais do ensino fundamental da Escola de Aplicação de uma grande instituição de ensino estadual. A demanda apresentada pela escola revelou-se muito diferente daquilo que o grupo parecia ter como questões relacionadas a sua prática.

com o ato educativo a que elas se propunham realizar com as crianças. Víamos ali imagens bastante idealizadas do lugar de professora, em que se revelavam apenas as benesses de educar. No entanto, ao longo dos encontros, foram ocupando repentinamente a cena as falas queixosas e os corpos tomados pelas dores - de educar, de trabalhar, de viver ...

Naquele momento, de um lado havia a universidade, com sua oferta de estágio; de outro, estava a direção da escola, tendo de se atualizar quanto às diretrizes traçadas pela Secretaria Estadual de Educação. Nessa negociação, ambas tinham o intuito de oferecer determinada carga horária de conteúdos *psi*<sup>6</sup> aos cursos de formação de professores. Nesse contexto, a Psicologia, por sua vez, costuma ser convocada a “contribuir com a educação”, ensinando basicamente sobre Piaget ou sobre a educação enquanto repressão (Neder Bacha, 2003), concepção oriunda também de certa esfera da psicanálise bastante divulgada entre nós.

Não obstante, escola e universidade concluíram pela oferta do curso de formação de professores, através das atividades de estágio de alunas do último ano do curso de Psicologia, dentre as quais eu me encontrava. O tema geral dos encontros foi definido como “A formação dos conceitos na criança”, a partir da perspectiva teórica de Vygotsky, autor soviético bastante divulgado nos meios acadêmicos e educacionais catarinenses. Acontecia o que Neder Bacha (2003) denunciou como o essencial da formação psicológica dos professores: a centralidade na psicologia do desenvolvimento (da criança) e nas teorias da aprendizagem (do aluno).

A Psicologia da Educação, no entanto, separando meios e fins, oferece ao professor a opção de preencher sua bagagem profissional com Vygotsky, Piaget, Wallon, Freud ou Lacan, sem levá-lo a refletir sobre “o que é educar” e qual a função social da Escola. (Neder Bacha, 2003, p. 21).

Não encontrávamos um espaço no qual se discutisse o professor, ou a professora, aquele adulto encarregado de educar crianças. Sobre o adulto, suas motivações, suas dificuldades, fantasias e questões de diferença sexual na inserção profissional, havia uma lacuna, um silêncio sem explicação. Faltavam sentidos. Proliferavam explicações externas e causais, ou então, suturava-se a possibilidade de fazer pensar sobre a professora, pois somente se falava do aluno.

Mais que isso, o social que aparece em teorias como as de Piaget e Vygotsky, por exemplo, não é sexual, negando, portanto, a sexualidade inconsciente. Segundo Neder Bacha (2003, p. 34), o apagamento, ou a negação, desse universo sexual é também a marca da escola moderna, construída num solo originalmente religioso e se pretendendo fundadora da criança

---

<sup>6</sup> O termo *psi* trazido ao texto refere-se ao campo disciplinar que compreende, sobretudo, os saberes psicológicos, psicanalíticos e psicopedagógicos.

“pura”. Diríamos, ainda, fundadora da imagem do professor “puro” e/ou desprovido de fantasias sexuais e de um inconsciente, cujo trabalho é associado à missão e ao sacerdócio<sup>7</sup>. E, embora, tanto no aspecto social, de gênero, o magistério tenha se tornado predominantemente ocupado por mulheres, e nos remeta, no inconsciente, a atividades de nutrir, amar e cuidar, “funções maternas” por excelência, a discussão desses processos não tem permeado a formação do psicólogo, nem comparecido em cursos de formação de professores(as).

Desse modo, na polissemia dos movimentos que compõem a perspectiva ora apresentada, com idas e vindas ao período de realização do estágio, à posterior reflexão sobre a prática, ao início do mestrado (no qual visava compreender os motivos de desânimo e desistência vividos por professoras), às leituras que se seguiram e, finalmente, à escrita desta dissertação, muitas questões se impuseram. Assim, o processo de desânimo e desistência no trabalho das professoras, objeto de nossa atenção no primeiro momento<sup>8</sup>, cedeu lugar a uma questão mais ampla que, a nosso ver, aproxima a história da feminização do magistério da história das mulheres<sup>9</sup> e do feminino na cultura.

Outra questão que nos inquietou e fez novamente o pensamento se movimentar foi notícia divulgada recentemente na mídia<sup>10</sup>. Com o seguinte título: “*Diocese demite professora italiana considerada ‘sexy demais’*”, a matéria afirmava que Caterina era professora de

---

<sup>7</sup> Cabe mencionar, através de Neder Bacha (2003, p. 179), recuperando definição do Dicionário Aurélio, que sacerdote era “entre os antigos, aquele que tratava dos assuntos religiosos e tinha o poder de oferecer vítimas à divindade”.

<sup>8</sup> Quando ingressei no mestrado em Educação da UNIRIO, procurei encaminhar meu projeto inicial para pesquisar a desistência das professoras das séries iniciais de escolas municipais do Rio de Janeiro, relacionando o tema às discussões sobre feminilidade. No entanto, no mestrado, houve a descoberta de novos fios possíveis para tecer o material que eu esperava produzir e, assim, em meio a recuos e avanços, optei por redefinir meu problema de pesquisa – o que aconteceu juntamente com a mudança de orientadora. Em novembro de 2005, passei a ser orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nailda Marinho da Costa Bonato, com pesquisa inserida no âmbito da História da Educação e pertencendo ao eixo “*Educação, cultura e história*” no grupo *Logos*.

<sup>9</sup> “Monstro, besta-fêmea. Medeia, a mãe ogra, seduz Jasão, cozinha drogas para Esão e devora os filhos. Kali, deusa hindu, Mãe do Mundo: criadora e bela, sedenta de sangue, exige o sacrifício de milhares de animais por ano. Safo, da ilha de Lesbos: andrógina, sedutora de ninfas, pervertida. Amazonas: devoradoras de carne humana e de meninos. Enírias: assustadoras, loucas e vingadoras, das quais os gregos não pronunciam o nome. Margot, a Furiosa, de Brueghel: delirante, liberta, armada de gládio, incendeia e destrói tudo, conduzindo as companheiras ao Inferno. Para os índios da América do Norte, integrante de mais de trezentas versões do mito da vagina dentada. Na Índia, sua vagina contém serpentes. A Esfinge, de Éfeso: corpo de leão, peito e rosto de mulher, asas de águia, devora os que não decifram seus enigmas. Medusa: monstro alado de garras afiadas, serpentes no lugar de cabelos, olhos que convertem em pedra. Sirena, de Ovídio, com seu canto de morte, petrifica. Harpia: corpo de ave, cabeça de mulher, cauda de serpente, destruidora. Vampira, morcega, serpente-rainha. Hera, que mata o filho. Lâmia, que chupa o sangue dos filhos das outras. Circe, que converte os homens em animais. As três Parcas, que tramam, tecem e cortam o fio da vida do homem. Mênades, as possuídas, que invertem a ordem familiar e social.” (Corazza, 2002, p. 83-84)

<sup>10</sup> Reportagem publicada pelo jornal *Folha de São Paulo* em 06 de setembro de 2005, disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u87505.shtml>.



religião, numa cidade italiana. Divorciada desde o ano 2000, dizia ter sido demitida por se vestir de modo “sexy demais” fora das aulas. A Igreja, que demitiu a professora, justificou o fato justamente por ela ser divorciada.

Retornando ao passado, em 1903, há mais de cem anos, portanto, uma carta escrita pelo Diretor Geral de Instrução Pública ao Prefeito do Distrito Federal (então Rio de Janeiro) solicitava a demissão de uma professora que, segundo ele, era “*uma mulher extraordinariamente ignorante e incapaz de preencher os seus deveres*”, além “*de estar absolutamente desmoralizada no lugar onde habita, recusando-se os Paes a mandarem as filhas á sua escola, à vista da deplorável reputação que ella goza*”<sup>11</sup>.

Nessa afirmação, aos olhos do Estado laico republicano, percebemos a permanência de valores de cunho religioso, especialmente em relação a moral e castidade femininas. Assim, de um relato cujo entrave era explicitamente religioso, no caso da reportagem sobre a professora italiana, passamos à opinião do diretor de instrução pública, no século passado, cujos argumentos aproximavam-se da concepção católica sobre a moral e a reputação daquela que educava. A esse respeito, escreveu Araújo (1993, p. 89):

A castidade feminina era um valor inquestionável, acentuado pelo fato de a população brasileira ser maciçamente filiada à Igreja Católica, cujo culto à Virgem Maria elimina a possibilidade de quebrar o mito da virgindade. Preservar a castidade antes do casamento era um dever da mulher que a sociedade controlava, utilizando os mais diversos mecanismos de punição quando a regra era infringida. O crime de sedução ocupa grande espaço no noticiário diário, onde a mulher é defendida quando vítima da violência masculina e culpada quando cede à fraqueza própria do seu sexo.

Portanto, percebendo continuidades e rupturas nesse processo histórico, social e subjetivo que instituiu a mulher como professora primária, voltaremos nossa atenção ao passado. Trata-se de investigação dos processos históricos de montagem das peças que formataram o magistério como profissão feminina. Assim, neste trabalho, estamos tomando a profissionalização da mulher no Brasil pela via da educação, início do processo que hoje denominamos “feminização do magistério” como um “caso histórico”, um recorte do tratamento dado ao feminino pela sociedade brasileira do período em questão. Ou seja, através da lente que percebe formas de inscrição do feminino na cultura, estaremos lançando um outro olhar sobre a história da educação. Por isso, este trabalho é um exercício do pensar:

---

<sup>11</sup> Carta encontrada e arquivada no “Livro da Instrução Pública do Distrito Federal” — Ofícios e req. de professores. Ref.: livro 12-2-2 do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), redigida em português arcaico.

*Não tem nada de natural,  
É tão somente  
invenção.  
Precisa ser provocado com violência.  
Para arriscar estas linhas,  
tenho de me manter distante*

*do olho pronto,  
treinado,  
que a tudo reconhece.*

*Onde hesito, penso.*

*(Rego Monteiro, 2002)*

É provocar questões, fazer perguntas, sem, contudo, esperar o encontro de respostas que as completem. O pensamento se faz nas brechas, nas lacunas, na incompletude, na abertura para a diferença e para o diferir.

Assim, investigar o feminino como ele se “apresentou” na figura da professora primária, construída em meio a metáforas e paradoxos, no conflito de forças que produziu a mulher brasileira das primeiras décadas do século XX, é o começo de nosso trilhar. Para tal, vamos percorrer parcialmente o saber da psicanálise, pois o entendemos como o aparecimento de um discurso “outro” sobre a mulher no ocidente, contemporâneo ao engendramento da professora primária no Brasil e, também, por oferecer recursos para analisar aspectos obscurecidos na e pela cultura.

Tomaremos a psicanálise como ponto móvel de transição, tanto pela sua relevância histórica, quanto pela abertura que nos possibilita ao próprio pensar o feminino. Trata-se, acima de tudo, de atravessar a psicanálise e o pensamento de Freud sobre a mulher, para enfatizar uma produção que atenta para a alteridade e promove a quebra das identidades fixas e dos sexismos. Faremos isso, transitando também pelas produções de gênero, pois estamos compreendendo a mulher professora, através desse “conceito útil para análise”, que se apresenta enquanto construção social, histórica e cultural, relacionada às diferenças entre os sexos, bem como aos significados do que é masculino ou feminino em nossa sociedade.

O gênero é uma categoria extremamente útil para a compreensão dos aspectos da feminização da docência, para além da mera composição sexual da categoria. Permite a análise das relações escolares e atuação docente que podem reproduzir preconceitos e perpetuar práticas sexistas no cotidiano escolar. Fazer uso desse conceito é compartilhar da afirmação de construção social das distinções sexuais. (Vianna, 2002).

Já o feminino (na educação, no inconsciente), como podemos pensar através da psicanálise, é evocado pelo infantil. Esse feminino não é sinônimo do que é castrado; pelo contrário, liga-se ao desejo incestuoso, que é também temor do incesto enquanto desejo de se

dissolver na união mortal com a mãe (fantasma de retorno numa união mortal a um ventre voraz e devorador). Neder Bacha afirmou que a escola, uma instituição da cultura, tem dimensão protetora em relação ao feminino, retomando a descoberta de Renato Mezan, na qual a sufocação do feminino seria inerente à civilização mesma. É contra as ameaças contidas no feminino que a escolarização se volta. Sendo que tanto homens quanto mulheres se vêem desprotegidos diante de tal “perigo”. Não à toa, portanto, múltiplas imagens terríveis de Eva e de seus filhos proliferaram para advertir os homens dos perigos que tais figuras encarnavam. Mas, apesar de todas as medidas tomadas, a relação mestre-discípulo acorda o fantasma, convocando a “sedutora perversa das nossas origens”.

Daí a escola renovar sua cruzada realista, fustigando o imaginário e a sensibilidade/sensualidade sob todos os seus disfarces, como vemos hoje na proibição que os adultos impõem às crianças, interditando-lhes o tratamento de “tia”, dirigido à professora, e seu acesso aos contos de fadas, por exemplo. (Neder Bacha, 2006)

Pensando numa interlocução entre esses dois conceitos, entre saberes diferentes, criando um verdadeiro plano de vôo, de trabalho, de subversão em que os conhecimentos se atravessam, podemos falar de um outro olhar possível na história do magistério como profissão feminina, atravessada pelas concepções da psicanálise sobre a mulher e o feminino.

Não se trata, porém, de encontrar apaziguamentos e consensos, mas de apostar nas fraturas, promovendo uma “pedagogia do inferno na educação”, no dizer de Corazza (2002). Atravessar essa história da educação e puxar os fios emaranhados das questões de gênero e do feminino, aproximando os “estranhos” familiares é um convite à viagem do pensamento, às linhas de fuga, às re-existências.

## **2. Ponto de partida e cartografia da rota (ação) — questões da pesquisa**

Cabe sinalizar que neste trabalho não temos a pretensão de dar conta da atuação, ou seja, do desempenho da mulher naquele papel social de professora primária, pois a própria questão do tempo histórico nos impõe limites, além do tempo *chronos* de escrita da dissertação que nos exige recortes. Não nos seria possível escutar professoras daquela época, seja através de cartas, diários ou do próprio discurso. No entanto, abarcando tal enfoque, encontramos, entre outros, o trabalho de Müller (1999) como uma referência para a pesquisa que envolve história oral e histórias de vidas de professoras. A autora pôde ouvir testemunhos de mulheres que foram professoras primárias durante a Primeira República no Brasil.

Na singularidade de nosso percurso, portanto, interessam-nos documentos relativos à educação e circunscritos ao período da Primeira República. Nesse contexto, o Rio de Janeiro, enquanto capital federal assumiu grande destaque nacional e se tornou palco privilegiado de mudanças sociais e educacionais que repercutiram, de alguma forma, em todo país. Foi também o momento em que as Escolas Normais tornaram-se centros, por excelência, de formação de professores; e, pouco a pouco, majoritariamente de professoras, configurando o processo de “feminização do magistério”.

Para o levantamento inicial do material, investigamos os acervos das seguintes instituições de preservação da memória e da história (na cidade do Rio de Janeiro): Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Museu Histórico Nacional e Fundação Biblioteca Nacional<sup>12</sup>.

Feita a coleta do material, selecionamos os seguintes livros, aqui entendidos como “obras raras”: “Ensinar a ensinar” (1923) e “A educação da mulher” (1936), ambos de Afrânio Peixoto<sup>13</sup>, e O Ensino na capital do Brasil (1926), de Carneiro Leão. Dentre os periódicos, estão artigos dos números 1 a 13 (entre os anos de 1925 e 1929) do “Boletim da ABE”— Associação Brasileira de Educação e artigos da “Revista mensal educação e pediatria” em seu número I, de 1913. Entre leis, regulamentos e programas de ensino encontram-se: “O ensino popular no Distrito Federal: legislação” (1936), de Otacílio Silva; “Regulamento para a Escola Normal” (decreto n. 1.059 de 14 de fevereiro de 1916) e “Programmas de ensino” da Escola Normal.

Pela questão do recorte metodológico, buscamos as representações ideais da mulher-professora, o “*script*” para ela delineado durante a Primeira República no Distrito Federal. Interessa-nos contextualizar aquele momento e as condições que possibilitaram a emergência de um modo de pensar o feminino e a professora primária. A busca de informações para compor esse “quadro” se fez na interlocução da referida análise documental com a pesquisa bibliográfica.

---

<sup>12</sup> No período de coleta de dados documentais para a pesquisa, que compreendeu os meses de novembro de 2005 a janeiro de 2006, além das instituições já citadas, procuramos também o acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa, cujo acesso aos usuários, infelizmente, encontrava-se interrompido em razão de obras em suas instalações. Nas demais instituições, além do acesso aos acervos, contamos também com a colaboração dos funcionários dos setores, o que permitiu a realização desta etapa da pesquisa. Sinalizamos, desde já, reconhecimento pelo trabalho dos funcionários da Fundação Biblioteca Nacional. Naquela instituição, o acervo de periódicos sobre educação, apesar de mais amplo, encontrava-se bastante deteriorado pela falta de recursos materiais para sua necessária restauração. Mesmo assim, os profissionais nos receberam e auxiliaram na coleta de material para a pesquisa.

<sup>13</sup> No período de realização das conferências que deram origem ao livro “Ensinar a ensinar”, Afrânio Peixoto era diretor de Instrução Pública do Distrito Federal.

Dessa forma, a análise das “fontes” acontece articulada à bibliografia pertinente ao tema do feminino. Para isso, estamos operando com autoras que apresentam questões de ordem histórica e social sobre o magistério, envolvendo a categoria gênero, tais como Bonato (2002); Demartini & Antunes (2002); Louro (1989 e 1997); Müller (1999); Reis (1994); Vianna (2002) e, Vidal (1996). Para discutir a sexualidade, em seu aspecto social principalmente, trazemos Bonato (1996); Costa (1979); Foucault (2005) e Laqueur (2001). Discutindo gênero, feminino e sexualidade, no campo da psicanálise, encontramos: Arán (2002; 2003; 2003b); Birman (1999); Neri (2003 e 2005) e Nunes (2000). Sobre a sexualidade e o feminino atravessados pelo registro do inconsciente, apontamos Mezan (1982, 1986 e 2004) e Neder Bacha (1999, 2002 e 2003). Faremos, ainda, interlocução com alguns textos das obras psicológicas completas de Freud. A pesquisa está, portanto, balizada pelas seguintes questões:

*a) O que se esperava da mulher professora na Primeira República no Distrito Federal?*

*b) Quais eram as características que a sociedade nela projetava?*

*c) Por que a mulher foi “eleita” para educar as crianças e quais eram os argumentos que sustentavam tal posição?*

*d) Havia imposições ou restrições, no entanto, às quais ela deveria se adequar?*

*e) Que aproximações podem ser apreendidas entre as concepções de ser mulher e de feminino presentes na psicanálise freudiana com o ser mulher professora no mesmo período?*

*f) Podemos desenhar sentidos de diferença e alteridade desse “outro” feminino quando visto no processo histórico de feminização do magistério? Quais?*

Há diferentes aspectos e ângulos a partir dos quais se pode compor o quadro ou a moldura para se vislumbrar o acontecer desse processo. Privilegiaremos dois deles, a saber:

- 1) O primeiro, parte da análise histórica da importância atribuída à educação no contexto da implantação da República no Brasil, em que a professora primária foi considerada “construtora da nação”<sup>14</sup> ou, ainda, “guardiã do futuro”<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Termo sugerido por Muller (1999) e que intitula sua tese de doutorado em Educação, publicada na forma do livro: “As Construtoras da Nação: professoras primárias na Primeira República”.

<sup>15</sup> A expressão “guardiã do futuro” é utilizada por Reis (1994) no artigo intitulado “Guardiãs do futuro: imagens do magistério de 1895 a 1920 em São Paulo”.

- 2) Já o segundo, compondo as duas faces de um mesmo fazer, será a discussão acerca do que denominamos exclusão, ou ainda, *seqüestro* do feminino na cultura, composto pelos aspectos histórico e subjetivo de uma política diferencial de gênero que provocou, respectivamente, exclusão das mulheres (da política) e renúncia à singularidade (nas formas de subjetivação).

É preciso sinalizar uma questão central em nossa lente que vê o processo histórico escolhido para análise. Por seqüestro, estamos entendendo aquilo que fica omitido, retirado, capturado por uma lógica outra, que o engloba, esvaziando-o de seu sentido, o qual somente se faz perceber por oposição. Estamos falando do feminino que fica *seqüestrado* pela lógica masculina (falocêntrica) dominante. Desenvolvemos essa metáfora a partir do que propôs Facchinetti (2001) ao apontar o termo *refoulement*, com o qual trabalhou Freud e, em cuja leitura, Mário de Andrade atribuiu o sentido de *seqüestro*. Para Facchinetti, o dispositivo do seqüestro impõe a repetição do mesmo, produzindo não apenas o apagamento de determinados conteúdos, mas também o fechamento para novos caminhos de produção de sentido. Assim:

tendo o processo civilizador sido um acúmulo de ruínas que forçou para baixo a experiência sensível — o recalçamento necessário para sua auto-conservação —, o estilhaçamento dessas ruínas sob a forma de barbárie no pôr-do-sol da modernidade traz à luz como fragmentos de utopia o que estava fadado a permanecer encoberto. (Arán, 2002, p. 86).

Entendemos, portanto, que desenrolar a linha do movimento que instituiu a mulher como educadora privilegiada de crianças, e que lhe apresentou traços e condutas a serem seguidos para manter adequada a correspondência sexo-gênero, poderá lançar novas percepções sobre a atualidade. Com isso, para além de encontrar a fatalidade de um destino ou o que poderia já existir como germe no passado, será possível descortinar um campo de possibilidades, no qual novas práticas e novas existências poderão se apresentar.

É no ritmo de tal movimento, que apresentamos as etapas de nossa escrita. No primeiro capítulo, abordaremos a relação histórica que se estabeleceu entre o ser mulher, o feminino e a educação, contextualizada no cenário da modernidade e de suas repercussões no Brasil, através dos ideais de desenvolvimento nacional, que incorporaram tecnologias de produção da família e da *mãe-higiênica*. Condição que possibilitou novos lugares sociais às

mulheres, dentre eles o de professora-primária — *construtora* e *guardiã*. Veremos como a mulher “dona do lar” foi colonizada pelo poder médico e transformada em “doente nervosa” ou, histérica. Nesse território de relações de poder, situaremos o surgimento da Psicanálise, na Europa, como um “saber outro” sobre o feminino, apostando na abertura empreendida por Freud para se pensar a diferença e, diferentemente, algumas questões sobre a(s) sexualidade(s).

No segundo capítulo, faremos o entrecruzamento propriamente dito das fontes documentais com o referencial teórico. Vamos acompanhar a história de avanços e recuos por meio dos quais as mulheres tornaram-se professoras e dos “*scripts*” para elas traçados. Abordaremos a constituição do universo de formação, através da escola normal e de seus atravessamentos, dando ênfase à sexualidade enquanto um dispositivo que se presentificava para disciplinar as futuras professoras. E assim, os (não) lugares para seus derivados sensualidade/sensibilidade no âmbito de um campo que se “feminizou” incorporando idealizações sobre a mulher e o feminino. Falaremos sobre as suposições de uma essência feminina, reforçada pelos caracteres físico-biológicos e investida pela higiene. Para, enfim, contestar o processo de naturalização de tais diferenças orgânicas e promover o efeito da história operando nas construções sociais de correspondência sexo-gênero, das quais a psicanálise foi, em parte, herdeira.

Mas, como Freud nos legou um campo imenso de possibilidades a serem exploradas a partir das próprias ambigüidades de sua teoria, vamos embarcar na “vassoura da bruxa”, proposta por Neder Bacha (2002), e explorar novos ares. Esta é a cartografia aérea, a rota (ação) do terceiro capítulo: recuperar a metáfora de seqüestro do feminino e compreender, a partir da retomada das fontes analisadas no segundo capítulo, como isso aconteceu no campo da educação, através da figura da professora primária. Tentar entender o que ficou “de lado” nesse processo, relegado à repetição sem novidades. Para então, podermos nos utilizar, novamente, da imaginação para vislumbrar formas outras possíveis de apresentação desse feminino, de afirmação da singularidade e da diferença.

## CAPÍTULO I

### A RELAÇÃO ENTRE O SER MULHER, O FEMININO E A EDUCAÇÃO:

#### *A guardiã do futuro (das crianças)*

Algumas considerações preliminares, de ordem histórica, são necessárias para compreender e contextualizar o problema apresentado. A experiência da modernidade instituiu a captura da singularização, que se fez adiar. Triunfando a técnica, perdeu-se a experiência sensível em nome de se constituírem “homens acabados”, e a pré-história singular ficou adormecida pelas teorias sobre o universal (a história oficial). “Com efeito, ‘tornar-se homem acabado’ faz pensar em uma forma de subjetivação ancorada na perda da experiência sensível e no afastamento do território feminino da primeira infância.” (Arán, 2002, p. 66).

A esse respeito, Neder Bacha (2003) nos propõe pensar que a educação teve um papel fundamental na formação do homem moderno, o “homem senhor de si próprio”, com “domínio de si”, de seus afetos e de seus impulsos. “Em nome desse ideal burguês a educação deveria fazer com que o indivíduo suprimisse em si toda espontaneidade e toda paixão.” (Neder Bacha, 2003, p. 210)

A política dos Estados soberanos conduziu a formas de sociabilidade que negam a *alteridade*, pois o outro, diferente, é excluído ou aceito sob determinadas condições. Neri (2003), retomando Loraux (1990), afirma que o mito da autoctonia, que fundou a democracia ateniense, ao reservar a palavra *anér* [cidadão] ao masculino realiza uma operação em que as noções de política e cidadania se constituem pela afirmação da “pátria do mesmo” e pela exclusão da diferença. Nessa operação, conjugam-se o isolamento social das mulheres e o afastamento da feminilidade nos homens. Tal negação da alteridade é algo que retorna como problema em todas as formas de democracia no Ocidente, a exemplo da Revolução Francesa, que exclui o feminino do espaço social, apesar da defesa dos ideais democráticos de liberdade, igualdade e fraternidade.

Assim, veremos posteriormente em “*Psicanálise e outros horizontes para o feminino*”, bem como nas discussões seguintes, em que trataremos Michel Foucault ao debate, que o século XIX garantiu a emergência de discursos de adestramento dos corpos e da sexualidade, visando à consolidação da família e do nascente Estado burguês. Dessa maneira, o projeto de modernidade, enunciado por Nietzsche e retomado por Neri (2003), aponta para o mito da morte de Deus, assinalando a substituição do projeto metafísico, em sua crença no absoluto transcendental, pelo projeto iluminista-humanista, o qual crê no homem como ideal e



aposta na razão científica como instrumento de domínio da natureza que levaria ao bem-estar social. Dessa forma, instituiu-se o soberano universal humano, no qual a morte do Deus-rei-pai requereu novas estratégias de restauração do papel masculino, a fim de garantir sua hegemonia no espaço público.

A argumentação da modernidade em torno da diferença dos sexos se dá então em torno da formulação de uma dicotomia feminino-sensibilidade-paixão/ masculino-razão, expressa no pensamento de Rousseau, na oposição masculino-sublime-razão/ feminino-belo-sentimento de Kant e na dialética público/ privado de Hegel, na qual só o homem circula entre os dois, fundando-se o espaço social na repressão positiva do feminino. (Neri, 2003, p. 249-250).

Desse modo, tomaremos a escola moderna — “purgatório das paixões”, na acepção de Neder Bacha — como pano de fundo em nossas discussões para pensarmos a educação no Brasil das primeiras décadas do século XX e o lugar que ela reservou ao feminino. Isso porque o país encontrava-se fortemente influenciado por um projeto positivista de nação moderna<sup>16</sup>.

## **1. Modernidade e escolarização: o futuro nacional em jogo**

A partir do século XIX, o nacionalismo foi defendido e exaltado. Fazia-se necessário o sentimento nacional, pois a colonização, através da dependência política e econômica em relação a Portugal, não conseguiu instituir o espírito nacionalista na sociedade brasileira. Com a Independência, os resíduos do passado colonial precisavam ser apagados em nome de um novo espaço cultural que se coadunasse à direção política do Estado. Cada vez mais era importante que os interesses dos indivíduos se conformassem às amplas estratégias nacionais.

As pessoas que, até então, não se identificavam por sua origem brasileira (mas, preferencialmente, por suas origens regionais, geográficas, étnicas ou religiosas), tiveram que desenvolver o “amor à pátria”. Sendo que:

Num movimento de retorno político-teórico, a ausência de patriotismo foi redefinida como deficiência físico-moral. As idas e vindas tinham um propósito explícito; demonstrar que a incapacidade de amar o Estado era uma doença. E, por extensão, postular que a submissão do indivíduo ao governo estatal não era sintoma de anulação política mas prova de boa saúde. (Costa, 1979, p. 67).

---

<sup>16</sup> Neder Bacha (1999), recuperando a definição de Luís Cláudio Figueiredo, aponta que: “o que caracteriza a modernidade, inaugurada a partir dos séculos XV e XVI é um ‘projeto epistemológico’, que obcecou nossa cultura ocidental até meados do século XX com as questões do conhecimento: o homem está em crise; sua vida já não é mais regulada pelo dogma da Igreja e a obediência à autoridade. ‘Entregue a si’, é ele próprio que tem que regulá-la e decidi-la, e ele o faz atribuindo aos conhecimentos científicos o poder de legitimar suas crenças e fazeres”.

Como sinal de patriotismo, corpo perfeito e alma sadia deveriam ser promovidos através da higiene, um equipamento normalizador. Era preciso detectar os agentes etiológicos e estabelecer as regras de diagnóstico precoce e de prevenção primária. “É nesta perspectiva que a família vai ser redescoberta e sofrer as medidas saneadoras que visavam a exterminar os focos de resistência a controle estatal.” (Costa, 1979, p. 68).

No interior da família, no entanto, o alvo principal a ser atingido pelos programas de higiene era a criança. Era necessário que nela se formassem bons hábitos. Novos discursos insistirão sobre a necessidade de se conservar na criança o seu caráter infantil, em vez de permitir que ela tome parte do mundo dos adultos ainda na infância. A educação familiar passava à reprovação, por destituir a inocência que deveria ser preservada, como pensava Rousseau, através da defesa da criança “assexuada”, que não se sabia pertencente a um sexo. (Neder Bacha, 2003).

Dessa forma, promovia-se a crença na incompetência familiar no cuidado com os filhos. A escola, nesse contexto, foi tomada como importante instituição a colaborar com a proposta higienista, por meio da qual a sociedade brasileira seria erigida, composta de homens rijos, “cuidados” desde sua infância. “O novo homem e a nova sociedade começariam a ser construídos no colégio.” (Costa, 1979, p. 180).

Através da escolarização que começava a se expandir, o colégio (internato) teria como função:

Se a questão se limitasse ao ensino da leitura, caligrafia e aritmética, nada mais fácil que ser professor. Mas trata-se de nada menos que formar corações, preparar homens para a sociedade, aperfeiçoá-los física, moral e intelectualmente<sup>17</sup> (Armonde, 1874, p. 22 *apud* Costa, 1979, p. 181).

A função a ser ocupada pelo professor foi se delineando. Ficou evidente que não se tratava apenas de ensinar conteúdos objetivos, mas, sobretudo, de formar homens para a sociedade. Nesse projeto, o mais importante era formar sujeitos, era produzir subjetividades obedientes e veiculadoras dos valores vigentes na época. Para isso, incutiam-se hábitos típicos do universo urbano que se pretendia desenvolver, mergulhado na forma capitalista. As crianças tinham que aprender a dimensão utilitária do tempo e a controlar o lazer. O objetivo do discurso higiênico nos internatos era atacar e transformar a família colonial.

---

<sup>17</sup> Trata-se de uma citação apontada por Costa (1979) a partir da Tese de Amaro F. N. Armonde, apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1874, sob o título: “*Da educação física, intelectual e moral da mocidade do Rio de Janeiro e da sua influência sobre a saúde*”.

Em conseqüência de um processo de modernização pelo qual passava a sociedade brasileira, desenvolvia-se aceleradamente a acanhada elite do meio intelectual, composta de pessoas oriundas das camadas média e dominante. Emergente e entusiasmada pelas mudanças, procurava contribuir para agilizar ainda mais a transformação social. Essa elite procurava alcançar tal finalidade através do consumo de “novas idéias”, vindas especialmente da Europa. Pensava-se em promover uma “atualização histórica”, percebida e analisada a partir das teorias importadas. Esse é o processo pelo qual:

Liberais e cientificistas (positivistas) estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para, através da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe, e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país. (Ribeiro, 2003, p. 65).

Cabe ressaltar que, naquele momento, a modernização da sociedade brasileira era uma exigência atrelada ao processo de mudança econômica pelo qual passava o país. A base da sociedade exportadora deixava de ser rural-agrícola para se cambiar em urbano-comercial. Também a antiga lavoura (de cana, tabaco e algodão) cedia lugar à nova, em que se cultivava o café. Os costumes precisavam, portanto, acompanhar o ritmo das inovações e ser inclusive uma alavanca propulsora de novas transformações.

Os movimentos do final do século [XIX], entre eles as campanhas abolicionista e republicana, ao atualizarem os ideais de igualdade e liberdade, abriram um campo fértil para a defesa da educação da mulher e de sua participação mais ativa na sociedade. (Müller, 1999, p. 97-98).

Nesse meio, entre as ações planejadas, encontrava-se a “libertação da mulher”, ou seja, promovia-se uma passagem também para as mulheres. Pode-se verificar, nesse ponto, o incentivo a que elas participassem mais da vida pública, mas inseridas em algumas limitações, é claro. Acreditou-se nessa “libertação” para confiná-las nos lugares de esposas e mães, através da instrução. Acompanhando esse pensamento, comparecia a crença na educação enquanto um instrumento eficaz na tentativa de solucionar os problemas do país.

No final do século XIX, dado o grau de subordinação das mulheres, a maioria delas era analfabeta. Apenas algumas eram tradicionalmente preparadas na família pelos pais e preceptores. Seu aprendizado limitava-se às primeiras letras, às prendas domésticas e às boas maneiras. Em menor número ainda, outras meninas recebiam instrução secundária (não muito profunda). (Ribeiro, 2003)

No entanto, quando a família passou a absorver, por meio de seus filhos, as novas regras da ordem estatal, deixou de ser fundamental o antigo sistema de internatos.

Considerou-se que a família já podia assumir a tarefa de cuidar dos filhos, fazendo o ambiente familiar recuperar suas funções educativas. A partir disso, um novo discurso entrou em cena:

A eficácia extraordinária da influência materna no desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo, parece-nos, deixámo-la provada em poucas palavras. Entretanto, alguns reformadores pedagógicos, no ardor com que pregam o ensino obrigatório, cuidam que a criança é demais na casa paterna, e querem afastá-la da influência feminina para entregá-la a mãos estranhas. Não se lembram eles que, se a educação tem por fim principal instruir e moralizar, e se moralidade é o resultado do desenvolvimento da simpatia, aos seres mais simpáticos é que compete propriamente desenvolver nos outros as afeições destinadas a prevalecerem. O melhor preceptor, o que reunir a máxima moralidade cabedal científico, nunca conseguirá substituir a mãe em sua função principal, jamais fará um homem.<sup>18</sup> (Barbosa, 1882, p. 38 apud Costa, 1979, p. 194)

O discurso foi se transformando na medida em que a mulher-mãe foi eleita como figura central da educação, que instrui e moraliza. Dela se falava como um ser simpático, capaz de formar o homem. A mulher, então, como mãe-higiênica, assumiu o papel anteriormente relegado aos internatos e aos professores imbuídos do saber médico. Mais que isso, ela estava encarregada de controlar a sexualidade dos filhos e de direcioná-la para a utilidade e para o bem comum.

## **2. Instrução para as mulheres — fabricando educadoras**

Com a República (então apoiada pela camada média, principalmente militar, e pelos “senhores” do café, excluindo a maioria da população), percebe-se a influência de idéias positivistas na organização escolar. O pensamento de origem positivista começava a se aproximar do universo da educação escolarizada. Foram introduzidas as ciências (matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral) nos cursos, somando-se às tradicionais existentes. O começo da República foi um período de sucessivas reformas que se alternavam sem, contudo, oferecer alterações substanciais ao ensino, visando a adequá-lo às novas tendências sociais (Ribeiro, 2003). Assim, o próprio positivismo pode ter permanecido apenas no terreno das idéias, não oferecendo grande variação à prática educativa.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), começa a lenta mudança do modelo econômico agrário-exportador. Um surto industrial dá início à nacionalização da economia, com a redução de importações, e faz surgir uma burguesia industrial urbana. (Aranha, 2000, p. 194).

---

<sup>18</sup> Trecho da Tese de Adolpho A. S. Barbosa, apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1882, sob o título: “*Higiene da primeira infância*”.

O analfabetismo aparecia como um problema, haja vista o desenvolvimento da sociedade brasileira sobre bases urbano-comerciais desde o final do século XIX. As técnicas de leitura e escrita tornavam-se instrumentos imprescindíveis à integração ao novo contexto cultural. Com a crença de que a reforma da sociedade passaria pela reforma do homem, atribuiu-se à escolarização papel insubstituível, sendo interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica. (Nagle, 2001, p. 134).

Campanhas proclamando a necessidade da difusão da escola primária foram organizadas. Eram lideradas por políticos que, enquanto tais, reconheciam a necessidade da difusão especialmente da escola primária como base da nacionalidade, o que fez com que alguns defendessem não só o combate ao analfabetismo, como também a introdução da formação patriótica, através do ensino cívico. (Ribeiro, 2003, p. 82-83)

Para Müller (1999), na Primeira República, o papel da União em relação à instrução pública foi o de traçar normas. A educação primária, em sua difusão, tinha o sentido de *disciplinar e moralizar o povo*. Por isso, percebia-se o interesse pela educação moral e cívica. Na medida em que se defendeu uma nova civilização urbano-industrial que surgia, novos padrões culturais foram disseminados.

Por outro lado, Araújo aponta a separação entre a Igreja e o Estado enquanto elemento importante de mudanças para a socialização da mulher através da educação, pois:

foi um dos fatores de mudança na educação feminina, libertando a mulher da tutela católica, cujo ensino rejeita a transmissão de conhecimento científico e coloca prioridade na defesa da moral e na preservação da família. Nesse sentido, a Constituição republicana é determinante, consagrando o ensino laico. Os liberais clássicos não pregavam uma educação feminina voltada para a emancipação da mulher, e sim uma melhor formação para o exercício de suas funções de esposa e mãe. (Araújo, 1993, p. 70-71).

Nas décadas de 1910 e 1920, começava a ser notada uma intensa fermentação social. Foi um período de discussões das medidas que poderiam tornar a população brasileira capaz de produzir o desenlace do país rumo à modernização e ao progresso. A esse respeito, Nagle (2001) afirmou que aquele período foi o de disseminação do ideário liberal, que se combinou a dois níveis de acontecimentos. Um deles, a passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial, que foi se processando no tempo, conforme afirmamos anteriormente. Por outro lado, rompem-se os alicerces da sociedade estamental e se estruturam as bases de uma sociedade de classes. Montam-se, então, os requisitos de uma nova fase de capitalismo.

Diante de tais mudanças, o processo de transformação de idéias e de movimentos político-sociais não foi unânime e coeso. Pelo contrário, haja vista a definição contraditória,

apresentando, ao mesmo tempo, elementos de preservação e de alteração das condições dominantes. Com a defesa dos novos padrões culturais, há uma mobilização para o “soerguimento das forças nacionais”, resultado do esforço para se “pensar o Brasil” e, mais que isso, “pensar em brasileiro”. (Nagle, 2001, p. 132). Por isso, o clima de intensa efervescência ideológica, porém, de fracas construções teóricas.

Frente aos novos caminhos de pensamento e atuação, há um sentido de “processo civilizatório” sendo instaurado, tanto sob a forma de padrões de pensamento, quanto de realização escolar. Nesse contexto, Nagle afirmou que o mais manifesto resultado daquelas transformações sociais foi o aparecimento de “inusitado entusiasmo pela escolarização” e de “marcante otimismo pedagógico”. O entusiasmo pela escolarização estaria marcado pela crença de que:

pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo. (Nagle, 2001, p. 134).

O otimismo pedagógico, por sua vez, foi definido como “a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo)” (id, *ibid.*). Assim, foi atribuída importância cada vez maior ao tema da instrução. A saúde da população também foi um tema em pauta, associando-se, muitas vezes, ao da instrução. Até mesmo revistas, com o objetivo de “discutir o Brasil”, foram fundadas. E ainda:

são criadas entidades que tinham entre seus objetivos divulgar a importância da instrução para a construção da nação. Entre elas, a Liga Nacionalista, a Ação Nacionalista Católica, a Ação Social Nacionalista e a Associação Brasileira de Educação<sup>19</sup> (ABE). (Müller, 1999, p. 65).

Com efeito, portanto, foi um período rico em produções sobre a educação, no qual órgãos e entidades foram criados para defender uma questão de urgência — a escolarização e a construção da nação. Essas entidades procuraram divulgar a importância da escola e,

---

<sup>19</sup> A referida associação foi fundada em outubro de 1924, por Heitor Lira. Segundo Nagle (2001, p. 163): “a ABE representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional; em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências, especialmente as conferências nacionais de educação. Será por meio de tais iniciativas que a preocupação com os problemas educacionais se alastra e se sistematizam as discussões.” A ABE contava com um periódico — o Boletim da Associação Brasileira de Educação, o qual teve suas publicações iniciadas em setembro de 1925. Alguns artigos apresentados nos boletins da ABE, de 1925 a 1929, serão abordados nesta pesquisa e discutidos no próximo capítulo.

embora fossem localizadas nos grandes centros, como era o caso da ABE, que ficava no Distrito Federal, o objetivo era fomentar iniciativas também em outras localidades.

Afirmava-se a necessidade de construir uma “raça neolatina”<sup>20</sup> e, para isso, a miscigenação do branco com negros, mulatos e índios, considerados inferiores, deveria ser evitada a fim de não “degenerar a raça”. O pensamento médico brasileiro, influenciado pelas teorias da “degeneração” desenvolvidas por médicos europeus no século XIX, influenciava os programas de ensino de moral e cívica nas primeiras décadas do século XX, através da ênfase no combate aos vícios. Postura essa, de combater os vícios, que deveria ser preventiva, ou seja, atuar desde a infância. Sendo assim, “a *escola* evitaria a degeneração da raça”. (Müller, 1999, p. 77).

O Rio de Janeiro, como capital, era o espelho do país, lugar onde se magnificavam todos os problemas que ocorriam no restante do território nacional. E como tal, precisava atender para as questões mais urgentes e que comprometiam sua imagem. Assim, houve a campanha de vacinação obrigatória<sup>21</sup> e a remodelação e urbanização da cidade, visando a transformá-la no cartão postal de um país que não era moderno, mas fazia tudo para sê-lo. Por isso:

É explicável que à escola primária do Distrito Federal fosse dada a tarefa de conformar um modelo típico do homem trabalhador, de uma sociedade urbana, industrial. A autodisciplina, o respeito às autoridades<sup>22</sup>, fossem de qualquer tipo de superior hierárquico; a difusão de um novo conceito de família: a nuclear; o conhecimento e o respeito às instituições de controle social. (Müller, 1999, p. 88).

---

<sup>20</sup> Expressão utilizada por Carrara (1996, p.128) e citada por Muller (1999), fazendo menção à declaração de um médico paulista, Claudio de Souza Lima, em 1904.

<sup>21</sup> Sobre a campanha de vacinação obrigatória, José Murilo de Carvalho (1999) nos traz contribuições e argumenta sobre a Revolta da Vacina (1904) — teria sido a mais espetacular ação popular da época, num período em que 80% da população do Rio de Janeiro não tinha direito à participação política pelos mecanismos eleitorais; os demais 20%, apesar de tê-lo, não o exerciam. A campanha da vacina havia sido um projeto encampado por Oswaldo Cruz, enquanto diretor do Serviço de Saúde Pública, na administração do prefeito Pereira Passos (1902-1906), nomeado por Rodrigues Alves. A administração Pereira Passos foi responsável por uma verdadeira transformação urbana, com obras no porto e na avenida Central (para a qual foi preciso demolir muitas casas que ali existiam). Em nome de um processo de “higienização” da cidade, várias medidas drásticas foram tomadas, dentre elas a obrigatoriedade da vacina contra a varíola. Encontrando opositores políticos àquele governo, mais a insatisfação da população que se via submetida aos médicos e até à polícia para receber a vacinação, contanto com o apoio da imprensa da época, especialmente através do *Correio da Manhã* e do *Commercio do Brazil*, estabeleceu-se o conflito. A revolta tomou as ruas, com enfrentamento entre a população e a polícia. A cidade chegou a ter decretado estado de sítio. Ao final, muitas pessoas foram mortas, feridas e/ou presas.

<sup>22</sup> Nessa nota, a autora aponta a sintomática necessidade de se fazer alusão às funções do Chefe de Polícia, numa cidade em que polícia era extremamente rigorosa com as camadas mais pobres, principalmente com negros e mestiços.

A escola foi o lugar escolhido para realizar intervenções sociais precoces, conduzidas através da educação. O saber dos médicos higienistas perpetuava a crença de que nossa população portava defeitos hereditários, devido à miscigenação racial. Falava-se muito do flagelo da sífilis, que ameaçava comprometer todo o esforço da medicina higiênica. Acreditava-se que o Brasil era vítima daquela doença por seu povo ser dotado de “excessivo ardor sexual”, resultante de fatores climáticos, raciais e da ascendência africana.

Com efeito, a escola recebeu a incumbência de oferecer contenção sexual às gerações futuras, por meio do ensino de moral e cívica e de higiene. Pensava-se, dessa forma, contribuir para o “aperfeiçoamento da raça”. Müller (1999) propõe pensar que o ensino da higiene correspondia a uma maneira de estabelecer claramente as fronteiras entre o normal e o patológico, o “civilizado” e o “selvagem”, de acordo com as teorias racistas que se veiculavam na medicina carioca. Nesse contexto é que a professora primária foi forjada, devendo cumprir com alguns objetivos, dentre os quais, moralizar e moldar seus alunos, as crianças, mas também as famílias daqueles, configurando-se numa *construtora* da nação. Assim:

a professora primária, talhada com um determinado perfil profissional, terá importância decisiva. Será ela quem, através da escola e “só” na escola, irá moldar seus jovens alunos e, em consequência, seus pais. Enfim, o povo. (Müller, 1999, p. 93)

Muitas vezes, o ingresso da mulher no mundo público (sua afirmação profissional e política) pressupunha a aquisição de certa competência doméstica. Era preciso que a mulher fosse competente no seio da família, envolvida com as atividades domésticas, zelando pela saúde da prole e do cônjuge (de acordo com os preceitos da ciência higienista), para, então, ser considerada também capaz de desenvolver-se no domínio público. Dessas questões, o papel da mulher como mãe de família deslizou para uma posição de influência nos destinos da sociedade. Dessa forma:

Para que a mulher cumprisse essa função, era preciso educá-la, retirá-la do domínio da ignorância e da superstição. Argumentavam positivistas e higienistas, que a participação da mulher, educada no espaço público, levaria à moralização da sociedade. (Müller, 1999, p. 99).

Araújo (1993) nos apresenta uma cartografia do mundo do trabalho durante a República e afirma que a dinâmica crescente da economia propiciou oportunidades à mão-de-obra feminina ao longo dos anos 1890 a 1920. O setor público se expandiu, abrindo novos postos de trabalho especialmente na capital. A autora afirma que esses fatores contribuíram



para um avanço nos costumes, pensando na entrada da mulher no setor não-doméstico de trabalho, pois ela pôde sair de casa e conquistar mais respeito.

Dois setores de emprego, caracteristicamente femininos, revelavam a permanência de estereótipos acerca da mulher: o emprego doméstico, que incluía cuidado na cozinha ou o trato de crianças e não requeria qualificação. O outro era o magistério, que requeria alguma qualificação e, acima de tudo, enquadrava-se nas idéias estabelecidas sobre a imagem feminina e seu respectivo papel social.

Nesse sentido, as mulheres passaram a ser educadas através da instrução e puderam, inclusive, tornarem-se professoras. E aquela idéia da mulher moralizadora, como queriam higienistas e positivistas, materializou-se na professora primária, a “construtora da nação”. O terreno havia sido preparado para essa passagem, a partir das transformações históricas e sociais que apresentamos.

Para se transformar em professora e “civilizar” os alunos, aquela mulher teve também que ser civilizada. Para ingressar no espaço público na condição de professora, teve que dar provas de suas aptidões. E como nos mostra Müller, no começo do século XX, o maior atributo exigido da professora primária era sua conduta moral. Foi um complexo processo de transformação que “fabricou” mulheres. E em seu interior, “produziu” professoras.

### **3. Reordenamento da família — a mãe-higiênica**

Para Costa (1979), esse processo que reordenou a família e passou a atribuir novas funções à mulher foi composto em dois movimentos: um deles se deu através da emancipação feminina do poder patriarcal e, o outro, possibilitou a “colonização da mulher pelo poder médico”. Ela foi subjugada ao interior do lar e do casamento, oferecendo sustentação ao ideal de família que se instituía. Ainda afogadas na opressão patriarcal e clerical, as mulheres, a partir do final do século XIX, passaram a revelar no corpo os sinais do movimento que implantou a “ordem médica e a norma familiar<sup>23</sup>”.

Era o aparecimento da “mulher nervosa”, submetida ao compromisso de manutenção da condição de família, em que ela cuidava dos filhos e do lar. A mulher nervosa e insatisfeita utilizava o nervosismo para impor seus interesses. Em parte criada pelo médico, ela se utilizava desse “teatro” para se opor à opressão do cotidiano familiar. As mulheres passavam

---

<sup>23</sup> *Ordem médica e norma familiar* é o título do livro de Jurandir Freire Costa (1979).

a *confessar* dores, doenças e intimidades do corpo ao médico. Em finais do século XIX, essa figura, a histérica burguesa, tem seus “ataques”, fazendo apresentações públicas em enterros e outras situações dramáticas.

Evidente que a histeria tornou-se um objeto de estudo para a ciência da época, colocando em questão a constituição feminina. O discurso médico logo se apoderou, fazendo dessas manifestações “patologias”. Por um lado, foi vista como doença vinculada ao útero, de outro, como doença neurológica. “A mulher oitocentista foi descrita pela medicina como essencialmente histérica”. (Nunes, 2000, p. 108). Assim, no século XIX a histeria se tornou uma *questão de mulheres*; mais que isso: um *sintoma de ser mulher*. Sobre o tema, escreveu Foucault (2005, p. 98):

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias.

Considerando esses aspectos, Foucault distingue, a partir do século XVIII, quatro grandes conjuntos estratégicos que desenvolveram dispositivos<sup>24</sup> específicos de saber e poder sobre o sexo. Eles não têm a mesma origem, mas assumiram coerência e atingiram eficácia na ordem do poder e produtividade na ordem do saber. Foram eles: a histerização do corpo da mulher, pedagogização do sexo da criança, socialização das técnicas de procriação e psiquiatrização do prazer perverso.

No momento interessam-nos, especialmente a *histerização do corpo da mulher e a pedagogização do sexo da criança*. A *histerização* foi o processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado, qualificado e desqualificado enquanto integralmente saturado de sexualidade; integrado ao campo das práticas médicas, sob efeito de uma patologia que lhe seria intrínseca; enfim, posto em comunicação orgânica com o corpo social, com o espaço familiar e com a vida das crianças, sendo que: “produz e deve garantir, através de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período da educação: a Mãe, com sua imagem em negativo que é a ‘mulher nervosa’, constitui a forma mais vivível desta histerização.”(Foucault, 2005, p. 99).

---

<sup>24</sup> Segundo Costa (1979, p. 50), “os dispositivos são formados pelos conjuntos de práticas discursivas e não discursivas que agem, à margem da lei, contra ou a favor delas, mas de qualquer modo empregando uma tecnologia de sujeição própria”.

A *pedagogização do sexo da criança*, a seu turno, deveu-se à dupla afirmação de que quase todas as crianças dedicam-se, ou são suscetíveis a se dedicarem, a uma atividade sexual; além de tal atividade sexual — sendo indevida, “natural” e “contra a natureza” ao mesmo tempo — ser portadora de perigos físicos e morais, coletivos e individuais. Assim, as crianças foram definidas pela ambigüidade: como seres sexuais “liminares”, concomitantemente no sexo e aquém dele, indicando uma perigosa linha de demarcação. Para tanto:

Os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo; essa pedagogização se manifestou sobretudo na guerra contra o onanismo que durou quase dois séculos no Ocidente. (Foucault, 2005, p. 99).

A pedagogia passa a ter como objetivo a sexualidade específica da criança. Nesse sentido, Foucault afirma que a nova tecnologia retoma métodos já formados pelo cristianismo, lembrando que a sexualidade das crianças já era problematizada na pedagogia espiritual do cristianismo. Não sendo indiferentes as publicações do primeiro tratado consagrado ao pecado de *Mollities*, escrito por Gerson, educador e místico, no século XV, bem como a coletânea sobre a *Onania* redigida por Decker no século XVIII. Há que se pontuar que a criança onanista que tanto preocupou os médicos e educadores, desde o final do século XVIII até o fim do século XIX, não era o filho do povo, o futuro operário a quem se deveria ensinar as disciplinas do corpo; era o colegial, a criança cercada de serviçais, de preceptores e de governantas. Tal criança vivia sob o risco de comprometer capacidades intelectuais, pois tinha o dever moral e a obrigação de conservar, para sua família e sua classe, uma descendência sadia. Isso nos faz lembrar do investimento sobre a criança que se tornaria “homem acabado” ou, ainda, o homem “senhor de si próprio” e de “seus desejos”. Com efeito, somente mais tarde as camadas populares sofreram efeitos diretos do dispositivo de sexualidade, quando esse foi difundido no corpo social como um todo; o que nos faz pensar no processo de disseminação da escola e, portanto, de ampla *pedagogização do sexo da criança*.

Para Neder Bacha (2002), a criança fora inocentada somente na Idade Moderna, tendo sua inocência “descoberta”, ou sua malignidade encoberta. Antes disso, ela era a pura encarnação do diabólico. “Pecadora, perversa, irracional, culpada e abjeta em sua corrupção, o fruto do ventre de Eva atrairá a hostilidade dos adultos, que descobrirão na educação escolarizada um meio de se livrar da infância” (Neder Bacha, 2002, p. 77). Assim, para autora, aquela hostilidade foi recalcada sob a imagem da inocência infantil.

Ao abordar a passagem do *despudor à inocência* em “História social da criança e da família”, Áries (1981) afirma que uma das leis de nossa moral, embora não escrita, mas talvez a mais imperiosa e respeitada de todas, exige que os adultos, diante das crianças, abstenham-se de qualquer alusão, sobretudo jocosa, a assuntos sexuais. Na Antigüidade, no entanto, a prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum.

O sentido da inocência infantil resultou portanto numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. Pode parecer que existe aí uma contradição, pois de um lado a infância é conservada, e de outro é tornada mais velha do que realmente é. Mas, essa contradição só existe para nós, homens do século XX. Nosso sentimento contemporâneo da infância caracteriza-se por uma associação da infância ao primitivismo e ao irracionalismo ou pré-logismo. Essa idéia surgiu com Rousseau, mas pertence à história do século XX (Ariès, 1981, p. 91).

Era necessário controlar a infância, preservando-a do contato com os adultos (que a perverteriam, corrompendo sua inocência) e fortalecer o lugar da criança, visando a transformá-la, mediante o desenvolvimento do caráter e da razão, em adulto. Parafraseando Neder Bacha (2002), poderíamos dizer que o mal da criança parece contagioso, despertando seja cólera, raiva ou medo de doença venérea, o fato é que o *infantil* a civilização da razão.

Senão, por que toda uma civilização iria destiná-lo à quarentena escolar? Isolando Édipo na sua quarentena, o Ocidente confinou o seu ódio e a sua agressividade ao terreno da disputa intelectual e levantou, entre a criança e o adulto, o inexpugnável muro da Escola que o inconsciente ameaça desabar (Neder Bacha, 2002, p. 86)

Não podemos, nesse ponto do percurso, sofrer da amnésia de que a criança sempre evoca sua perigosa origem — materna. A criança evoca o terror que, no inconsciente, acompanha a dissolução de si no desejo incestuoso. Mas, como apontou Neder Bacha, para Conrad Stein e segundo Renato Mezan, o incesto não é a união genital entre um adulto e seu filho, mas a dissolução de si na volta ao ventre materno. Por isso, a autora nos sinaliza que um mergulho no inconsciente pode mostrar que não é casual a imemorável identificação do feminino com o insaciável apetite do canibal. Por isso, estamos falando em Medéia, mãe-ogra, *sedutora perversa*, presa da oralidade e do corpóreo, a mulher é o sexo.

Retomando Foucault, foi assim que as figuras da mulher histórica, da criança masturbadora, do casal malthusiano e do adulto perverso foram alvos privilegiados dos empreendimentos do saber, percorrendo e utilizando o sexo das crianças, das mulheres e dos

homens. Os discursos médicos sobre a histeria apontavam para uma feminilidade rebelde e perigosa. Nessa esfera, a histeria é:

a demonstração mais viva do quanto a sexualidade da mulher, com seus “excessos”, poderia significar um entrave ao projeto de ordenação política da sociedade burguesa. O ataque histérico, que dramatiza de forma espetacular o “desvario” que pode alcançar a sexualidade feminina, expõe de forma caricata esse perigo. A histérica é a mulher que renega uma posição passiva de renúncia e submissão, procurando preservar sua potência que se exprime como um protesto contra essa dominação. (Nunes, 2000, p. 109).

As mulheres fizeram uso daquilo mesmo que as oprimia, as produções em torno da [sua] sexualidade. Usaram o sexo e o corpo como meios para conquistar visibilidade social. O sofrimento e o que se chamou de “doença” foram utilizados como forma de resistência e de apresentação de uma vontade, em oposição ao poder masculino e, também, como forma de se ausentar das obrigações familiares impostas pela higiene.

A crise ou o ataque de nervos, como uma encenação dramática, era uma agressão velada ao homem, fosse ele o pai-patriarca ou o homem-machista. No entanto, essa mulher produzida pela “tecnologia do sexo” da época, instrumentalizada pelo saber médico higienista, voltava a encontrar seu algoz. Pois, ao reagir daquela maneira, chamava a atenção, para si e para sua “doença”, do médico imbuído por uma política de dominação feminina e de controle familiar. Dessa forma:

Medicando o nervosismo da mulher, o médico mantinha a sexualidade feminina a serviço da higiene e do Estado. (...) Com sua aliança terapêutica instigava a hostilidade da mulher contra o homem. Mas para medicalizá-la e conter seus efeitos: a mulher agressivamente nervosa não era ouvida e sim medicada. Finalmente, com sua presença científica, constatava os impasses da família higiênica, mas para ocultá-los terapêuticamente, convertendo as dissensões conjugais em desequilíbrio ou perturbações mentais. (Costa, 1979, p. 273)

Formava-se um ciclo vicioso de dominação e da própria produção da sexualidade. Como dispositivo histórico, ela foi sendo esculpida pelas estratégias de saber e de poder, através da estimulação dos corpos, da intensificação dos prazeres, da incitação ao discurso, da formação dos conhecimentos e do reforço de controles e resistências, encadeando-se uns aos outros. (Foucault, 2005).

Corpos e sexualidades foram explorados por aqueles que, oprimindo, acreditavam-se acima da opressão. Mas, nem por isso estavam livres dela. Veremos, a seguir, o surgimento da Psicanálise como saber, no bojo das relações de poder que inauguravam outras disciplinas naquele período, tais como Pedagogia, Demografia, Estatística etc. No entanto, encontramos

razões para colocar a Psicanálise no lugar de um “discurso outro” sobre o feminino e também sobre o infantil.

#### 4. Psicanálise e outros horizontes para o feminino

Ao escutar o mal-estar feminino em fins do século XIX, início do século XX em Viena, Freud fundou a Psicanálise, dando crédito e ouvidos à histeria como portadora de uma verdade que subverte a racionalidade filosófica e científica<sup>25</sup>. É assim que Neri (2005) chama a atenção, entre os cenários que inauguram a modernidade, para o advento de um discurso que se inaugura sobre o feminino. Na história, a psicanálise se constituiu como o primeiro discurso fundado numa interrogação sobre o feminino.

Em que medida “esse outro discurso” que vem subverter a ordem da razão seria tributário da emergência “desse outro, o feminino”, que, excluído por séculos da civilização da razão, surge nesse momento sobre a cena histórica. (Neri, 2005, p. 11).

Assim, a partir dessa questão colocada por Neri, estamos nos propondo a enfrentar o desafio de pensar e discutir o feminino instalado na educação, através da personagem professora primária. Encontramos na psicanálise um “discurso outro” sobre a mulher e sobre o feminino, nascendo no mesmo período em que as mulheres adentravam, como alunas e futuras professoras, o espaço escolar no Brasil.

Vamos explorar os espaços abertos por esse outro discurso para compreender o feminino, sendo que Freud, contrariando a medicina da época, promoveu uma positivação do feminino, dando ouvidos à fala da histérica. Mas, por outro lado, também, sabemos que houve uma patologização e histerização do corpo feminino, com o objetivo de excluí-lo do espaço público. Então, a psicanálise pode ser herdeira das duas construções conflitantes que existiram no século XIX sobre a mulher. Sejam elas: a mulher passiva e assexuada, devotada à maternidade (boa mãe, esposa e neurótica) — representação bastante comum e relegada à professora primária, numa idealização — e, ao mesmo tempo, a mulher cuja sexualidade era excessiva e desregrada (histérica, insatisfeita e invejosa) — aquela que a educação sempre temeu e procurou manter afastada do *corpo* de professoras e alunas.

---

<sup>25</sup> A crise histérica estaria possibilitando a emergência de um saber feminino sobre o inconsciente, apresentando, entre outras características, a subversão do corpo anatômico. “O corpo da histeria, fornalha ardente de libido, questiona o dualismo cartesiano corpo-espírito e interroga o saber iluminista herdeiro dessa dicotomia. A histeria desconhece a anatomia, o sintoma histérico expressa uma outra realidade do corpo, na qual o braço paralisado não remete a uma lesão funcional, sendo expressão de um valor afetivo que lhe é conferido.” (Neri, 2005, p. 96).

Isso nos faz lembrar das duas imagens descritas inicialmente, em que encontrávamos as professoras desistentes, queixosas, revelando sintomas no corpo e as professoras (de ontem e de hoje) que, pelo não enquadrar numa exigência moral, foram/são afastadas da profissão sob justificativas que remetem a uma sexualidade que extravasa os limites da razão. Aspecto que nos remete, uma vez mais, às figuras que apresentamos das professoras “desviantes”. Uma delas foi considerada “desmoralizada” e de “deplorável reputação”, retratada pela carta de 1903, veiculando, portanto, artifícios mal vistos para uma professora que, fatalmente, iria “ensiná-los” às alunas. A outra mais próxima de nossos dias, uma professora italiana cujos comentários a seu respeito ganharam visibilidade internacional através da manchete: “professora considerada *sexy* demais é demitida”.

No entanto, compondo o aspecto almejado, há o outro pólo do mesmo processo, qual seja a imagem do ideal, apresentada pelos discursos oficiais sobre a professora. Naquela imagem, via-se uma mãe, identificando a mulher unicamente à maternidade idealizada. O feminino estava, pois, na definição de que ser mulher era ser mãe. Resolução perfeita da feminilidade, na proposição freudiana sobre a sexualidade feminina, haja vista a teorização freudiana de que haveria três linhas possíveis de desenvolvimento feminino, quais sejam:

- 1) a menina, assustada pela comparação com os meninos, cresce insatisfeita com seu clitóris, abandona sua atividade fálica e também sua sexualidade em geral;
- 2) aferra-se com desafiadora auto-afirmatividade à sua masculinidade ameaçada. Espera conseguir um pênis em alguma ocasião de sua vida, com a fantasia de ser um homem. Trata-se do ‘complexo de masculinidade’, que também pode resultar numa escolha de objeto homossexual manifesta;
- 3) atitude feminina normal final, em que toma o pai como objeto, encontrando assim o caminho para a forma feminina do complexo de Édipo.

A terceira opção apontada remete à suposta “atitude feminina normal”, em que consistiria ter como objeto de amor o pai e, futuramente, outro homem (possivelmente seu marido), caracterizando o modelo heterossexual vigente na sociedade. Na conferência intitulada “Feminilidade”, de 1933, Freud disse que o desejo que levava a menina a voltar-se para seu pai era, originalmente, o desejo de possuir o pênis que a mãe lhe recusou e que ela esperava receber do pai. “No entanto, a situação feminina só se estabelece se o desejo do

pênis for substituído pelo desejo de um bebê, isto é, se um bebê assume o lugar do pênis, consoante uma primitiva equivalência simbólica.” (p. 157-8).

As concepções desenvolvidas por Freud naquele momento apontavam a inferioridade feminina pela ausência do pênis (ou seja, por ser castrada) e viam como opção normal da feminilidade, em direção ao “tornar-se mulher”, a troca de zona erógena (do clitóris para a vagina), bem como do primeiro objeto de amor, a mãe, à passagem para a vinculação ao pai e a substituição do desejo de ter o falo por um filho; a maternidade era, enfim, a marca da feminilidade. Esse era o papel reservado às mulheres, serem mães. Nesse contexto associativo, portanto, aquelas concepções mais essencialistas da Psicanálise compuseram um discurso que também normatizou e disciplinou as mulheres e o lugar que a cultura reservava ao feminino.

Muitos entrecruzamentos se interpõem, permitindo-nos aproximar a trajetória das mulheres professoras da história do saber sobre a mulher e o feminino na psicanálise. Como nos lembrou Mezan (1982), na concepção freudiana, a Psicanálise jamais se reduziu a uma técnica para curar neuroses, o que podemos comprovar através dos textos sobre Religião, Arte, Literatura e Etnologia que representam “aplicações” da Psicanálise às demais esferas da vida humana, dentre as quais o educar. Assim, Neder Bacha (2002, p. 18) nos faz pensar:

Que a psicanálise seja mais do que uma técnica para curar neuroses não é lá nenhuma novidade. Desde Freud essa irreverente senhora não pára de se intrometer em campos da criação humana que estão bem além da psicopatologia. Sua obra é testemunha das vias abertas à contribuição psicanalítica para a compreensão do contemporâneo: o *infantil* psicanalítico abala nossa imagem da criança; o *feminino* no inconsciente não é o castrado, e a razão e o *intelectual* são à imagem do espírito puro e viril graças ao ataque misógino.

A Psicanálise pode muito bem reatar os laços com a Educação<sup>26</sup> e adentrar esse universo caudaloso da escolarização, em que outras disciplinas e outros saberes estabeleceram legitimidade ao tratar das questões “objetivamente”. A Psicanálise:

atenta ao inconsciente, ela restitui à civilização aspectos que lhe são essenciais, embora desconhecidos dela própria, já que o seu acesso exige a superação de resistências fortemente enraizadas em cada um de nós. (Neder Bacha, 2002, p. 25-26).

Educar compreende se deparar com as fantasias inconscientes de maternidade, porém, em tal maternidade, não se trata da mãe protetora e carinhosa, idealizada na e pela cultura, do contrário estamos falando da “mãe-ogra”, cuja ação é animada pela pulsão oral. Com efeito:

---

<sup>26</sup> Nesse jogo com as palavras, apontamos para o livro: “*Psicanálise e Educação: laços refeitos*”, de Marcia Neder Neder Bacha, publicado em 1997 e re-editado em 2003.



É preciso compreender que, se “formar” é vivido como análogo a “gerar”, e se gerar é uma função feminina — pois ao reduzir o macho à pura condição de espírito, toda a “carne” passou para o lado da fêmea — então a identificação com a função de formar virá inevitavelmente, acompanhada por conotações destrutivas no registro oral. (Mezan, 2004, p. 184)

No entanto, ao tratar da sexualidade do adulto que acolhe o bebê:

Nem Freud se lembrou que o seio é um órgão excitável sexualmente. Esse erotismo se transmite na relação entre os pais e as crianças. O recalque da sexualidade inconsciente da mulher que oferece ao bebê o seu seio atenua ou dissolve a alteridade radical que é constituinte do humano. (Neder Bacha, 2002, p. 69)

A esse respeito, chama nossa atenção o sentido atribuído por Freud a suas memórias infantis. Na seqüência de cartas trocadas entre Freud e Wilhem Fliess, publicadas nas Obras Psicológicas Completas de Freud, encontramos algo significativo nas cartas de números 70 e 71. Discorrendo sobre sua auto-análise e a busca pelas causas de sua histeria, Freud (1976 [1892-1899], p. 312-313) escreveu a Fliess:

Só posso dizer resumidamente que *der Alter* [meu pai] não teve papel ativo no meu caso, a partir de mim mesmo; que o “originador primordial” [de meus problemas] foi uma mulher feia e velha, mas esperta, que me contou uma porção de coisas a respeito de Deus todo-poderoso e do inferno e que me deu uma opinião elevada acerca das minhas próprias capacidades; que, mais tarde (entre dois e dois anos e meio de idade), minha libido foi despertada para a *matrem*, isto é, por ocasião de uma viagem com ela de Leipzig a Viena, durante a qual devemos ter passado a noite juntos e devo ter tido oportunidade de vê-la *nudam* — você tirou a conclusão disto há muito tempo no tocante a seu próprio filho, num comentário que me revelou (...)

Ainda não descobri nada a respeito das cenas que subjazem a toda essa história. Se elas vierem à luz e eu conseguir resolver minha própria histeria, serei grato à memória da velha senhora que me proporcionou, em idade tão precoce, os meios de viver e de prosseguir vivendo. Como você vê, minha antiga afeição por ela está reaparecendo. Não posso dar-lhe sequer uma idéia da beleza intelectual do trabalho...

A surpreendente percepção de Freud sobre sua própria vida e suas fantasias nos remonta à figura da “sedutora perversa das origens” (do psiquismo); naquele caso, vivida através da senhora que dele cuidava. Uma senhora velha e feia, que nele estimulou os meios de viver e de prosseguir vivendo, despertou-lhe a paixão. Foi ela quem lhe despertou a sexualidade, mais que isso, ela apontou-lhe as vias de acesso ao sexual.

Como Freud nos possibilitou pensar a partir dos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, o período da infância nos traz maiores elucidações do que se déssemos influência à hereditariedade. O autor permitiu, com tal teoria, descentrar o foco das intervenções e dos estudos da hereditariedade e dos riscos da degenerescência, como quiseram

os higienistas; para um interesse sobre o infantil, esse caráter que não se apaga na vida dos sujeitos. Para isso, Freud procedeu à diferenciação entre a criança da cronologia e o *infantil*, sendo que aquela tem fim, ficando “superada” pelo estágio seguinte do desenvolvimento, enquanto o último permanece mesmo nos adultos.

Não há como falar, portanto, em nenhum declínio real das impressões infantis, mas sim numa amnésia semelhante à que observamos nos neuróticos em relação às vivências posteriores, e cuja essência consiste num mero impedimento da consciência (recalcamento). (...) Creio, pois, que a amnésia infantil, que converte a infância de cada um numa espécie de época *pré-histórica* e oculta dele os primórdios de sua própria vida sexual, carrega a culpa por não se dar valor ao período infantil no desenvolvimento da vida sexual. (Freud, 1976 [1905], p. 164).

Com essa interpretação, Freud nos oferece recursos para pensarmos que a sexualidade habita o humano e possui caráter infantil, o qual permanece, ainda que encoberto pelo esquecimento, pelo recalque, ou por uma amnésia. Além disso, o autor sugere a existência de “vida sexual” nos alicerces da existência, remontando ao *fator infantil na sexualidade* (p. 165) e, portanto, abalando o referencial moderno que instituiu a *criança pura*. Posteriormente, no mesmo texto, Freud discute a sexualidade infantil em sua relação com a educação (de sua época):

Na medida em que prestam alguma atenção à sexualidade infantil, os educadores portam-se como se partilhassem nossas opiniões sobre a construção das forças defensivas morais à custa da sexualidade, e como se soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem como “vícios” todas as suas manifestações sexuais, mesmo que não possam fazer muita coisa contra elas. Nós, porém temos todos os motivos para voltar nosso interesse para esses fenômenos temidos pela educação, pois deles esperamos o esclarecimento da configuração originária da pulsão sexual. (id, ibid, p. 167-8)

Parece que Freud teceu comentários, aos educadores de seu tempo, em tom de certa ironia. Isso porque aponta o impasse entre educar e reprimir, ou como diria Neder Bacha (2002, p. 71), quando a educação se torna a *socialização de um fora da lei*, na qual interessa ensinar regras e promover a adaptação do pequeno “narciso” ao mundo adulto. Mas, isso teria de se dar à custa do recalque do inconsciente.

Como manifestações da sexualidade infantil, Freud aponta o chupar o dedo, o pé, ou qualquer ponto da pele tomado como objeto. Trata-se da sucção com leite, independente de uma atividade nutritiva, sendo apenas repetição rítmica de um contato de sucção com a boca (os lábios) — zona erógena. Essa atividade é tão comum às crianças que, nos dias atuais, podemos perceber através dos recursos tecnológicos que os bebês já o fazem antes mesmo de nascerem. Há nesse episódio uma natureza sexual, porém Freud advertiu que não se

confundisse “sexual” com “genital”. E ainda: “a atividade sexual apóia-se primeiramente numa das funções<sup>27</sup> que servem à preservação da vida, e só depois torna-se independente delas” (id, ibid, p. 170).

Segundo Neder Bacha (2003, p. 152): “graças à sexualidade, o ser humano tem suas chances de sobreviver ao desamparo biológico”. Isso porque, no ser humano, o instinto é frágil, não lhe oferece condições de se guiar só. Continua a autora: “não há algo como uma autoconservação pura, um puro adaptativo: toda a adaptação é recoberta pela sexualidade, é ‘urdida pelo sexual’.” (Neder Bacha, 2003, p. 153). Desse modo, na sedução, o outro, através de suas fantasias, seu inconsciente, sua sexualidade, inscreve na criança a sexualidade que se apóia e é apoiada na sobrevivência. É a própria insuficiência do bebê humano que pede a entrada da sexualidade.

Mas, posteriormente na carta de número 71, escrita a Fliess, Freud abandonou sua “neurótica” e, por consequência, a teoria da sedução em nome do Complexo de Édipo. Passagem de perda da experiência sensível, na qual ele escreveu:

Até agora, não encontrei nada completamente novo, só complicações, às quais, de resto, estou acostumado. Não é nada fácil. Ser completamente honesto consigo mesmo é uma boa norma. Um único pensamento de valor genérico revelou-se a mim. Verifiquei, também no meu caso, a paixão pela mãe e o ciúme do pai, e agora considero isso como um evento universal do início da infância, mesmo que não tão precoce como nas crianças que se tornaram histéricas. (...) Sendo assim, podemos entender a força avassaladora de *Oedipus Rex*, apesar de todas as objeções levantadas pela razão contra a sua pressuposição do destino; e podemos entender por que os “dramas do destino” posteriores estavam fadados a fracassar lamentavelmente. Freud, 1996 [1892-1899], p. 315-316).

O Édipo assume lugar de evento universal na vida dos sujeitos. Freud abandonou a referência a sua história singular:

cuja origem está em sua relação com a “babá-causante”, para constituir uma teoria sobre o universal. A hipótese que sugere é que se, em um primeiro momento, a experiência do prazer excessivo surge como fundante do sujeito, Freud teria inaugurado, a partir do Édipo, o empreendimento do domínio do prazer. (Arán, 2002, p. 65)

Na amamentação, por exemplo, preferiu-se atentar para a também considerada pura e inocente criança que é alimentada. Procurou-se apagar outros aspectos da imagem da mãe e assim tornou-se mais fácil e conveniente, ao longo dos tempos, desde que a maternidade se tornou algo valorizado socialmente, acreditar que ela envolve aspectos de pureza e docilidade,

---

<sup>27</sup> Nesse caso, Freud estava tomando como referência o exemplo da amamentação para a criança. Inicialmente, ela sugava o seio materno para se alimentar, mas disso surge a sensação prazerosa que a criança tende a repetir dissociando-a, então, da necessidade de absorção de alimento.

acima de tudo. A mãe, e depois a professora, foram transformadas em figuras boas, que abdicam a si mesmas. De um modo geral, a Psicanálise também procedeu assim.

No entanto, no texto “Sexualidade feminina” (1976), originalmente publicado em 1931, Freud apontou as diferenças na passagem pelo Édipo na menina e no menino, afirmando que “com a menina é diferente”, isso porque também seu primeiro objeto de amor teria sido a mãe. Freud passa, então, a adotar um ponto de vista específico sobre a sexualidade feminina. A relação primeira da menina com a mãe teria se construído de maneira muito rica e múltipla. Essa questão inscreve novas formas de pensar, de modo que ele assim se pronuncia:

de uma vez que essa fase comporta todas as fixações e repressões a que podemos fazer remontar a origem das neuroses, talvez pareça que deveríamos retratar-nos da universalidade da tese segundo a qual o complexo de Édipo é o núcleo das neuroses (Freud, 1976 [1931], p. 260).

O próprio reinado de Édipo teria sido abalado com essa constatação<sup>28</sup>, a qual, por sua vez, havia se iniciado com apresentação do texto “Psicogênese de um caso de homossexualismo numa mulher”, escrito por Freud em 1920, quando da percepção de uma dissimetria na trajetória sexual do menino e da menina. Seguindo com a percepção daquele pensador:

Nossa compreensão interna dessa fase primitiva, pré-edipiana, nas meninas nos chega como uma surpresa, tal como a descoberta, em outro campo, da civilização mino-micênica por detrás da civilização da Grécia (id, ibid).

Ainda que a História só se inicie “oficialmente” com o Édipo, a sua pré-história, o que está antes desse marco, começa a se revelar importante e ainda incompreendido. Essas idéias remetem, também, a uma retomada da teoria do trauma-sedução descrita nos primórdios da Psicanálise. Havia algo, portanto, que a civilização escondia, soterrava abaixo da história oficial e que nos lança a pensar sobre a sedução. Sedução essa exercida por um adulto que possui um inconsciente sexuado, assimétrico em relação à criança, a qual recebe os cuidados e elementos sexuais através do seio e da amamentação, por exemplo. Nesse caso, a experiência do prazer excessivo é que surgiria como fundante do sujeito, diferentemente do empreendimento de domínio do prazer, inaugurado por Freud a partir do Édipo (Arán, 2002).

No texto “Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna”, de 1908, Freud tentou apontar os prejuízos causados pela “moral civilizada” de seu tempo, que, embora estimulasse os homens a uma intensa e produtiva atividade cultural, estava sujeita aos danos; e os prejuízos causados pelos sacrifícios que lhes eram exigidos terminariam por atingir um grau tão elevado que, indiretamente, chegariam a colocar também em perigo os objetivos culturais.

---

<sup>28</sup> Consideração empreendida por Arán (2003, p. 109).

Freud inicia o texto mencionando o livro de Von Ehrenfels, intitulado “Ética sexual”, de 1907. Nele, segundo Freud, o autor opinou que:

a singularidade da moral sexual civilizada a que obedecemos é que as restrições feitas às mulheres por tal sistema são estendidas à vida sexual masculina, sendo proibida toda relação sexual exceto dentro do casamento monogâmico. No entanto, as diferenças naturais entre os sexos impõem sanções menos severas às transgressões masculinas, tornando mesmo necessário admitir uma moral dupla. (Freud [1908], 1976, p. 187)

Nesse sentido, mais à frente nesse mesmo texto, Freud escreve sobre o comportamento sexual e sobre a relação estabelecida entre as mulheres e a educação:

No sexo feminino percebemos facilmente um caso especial dessa tese de que a vida sexual constitui um protótipo para o exercício de outras funções. A educação das mulheres impede que se ocupem intelectualmente dos problemas sexuais, embora o assunto lhes desperte uma extrema curiosidade, e as intimida condenando tal curiosidade como pouco feminina e como indício de disposição pecaminosa. Assim a educação as afasta de *qualquer* forma de pensar, e o conhecimento perde para elas o valor. Essa interdição do pensamento estende-se além do setor sexual, em parte através de associações inevitáveis, em parte automaticamente, como a interdição do pensamento religioso ou a proibição de idéias sobre a lealdade entre cidadãos fiéis. (...) Acredito que a inegável inferioridade intelectual de muitas mulheres pode antes ser atribuída à inibição do pensamento necessária à supressão sexual. (id, *ibid*, p. 203-4).

Freud tecia a crítica de que a educação afastava as mulheres de *qualquer* forma de pensar e, para elas, o conhecimento perdia o valor. Tratava-se de uma verdadeira interdição do pensamento, e daquilo que dele adviria: prazer de pensamento pela destrutividade transformada. Pois: “a atividade intelectual sublimada, além de ser um destino aceitável para a agressividade, é também promessa de unificação em uma identidade que a fragmentação pulsional não pode dar” (Neder Bacha, 2003, p. 181).

Quer dizer, o prazer de pensamento, que se liga ao prazer sexual, foi de certo modo bloqueado às mulheres, em virtude da oposição que se fez entre submissão (feminina) e intelectualidade, rebeldia e conquista (masculina), promovendo a inibição do pensamento às mulheres. “Esse interdito remete ao desejo de feminilidade, como se a mulher devesse pagar o acesso ao conhecimento com a perda da feminilidade, com a perda disso que se supõe torná-la sedutora e amada.” (Neder Bacha, 2003, p. 175).

Freud procurava assentar “sobre bases teóricas a afirmação sobre a qual repousa nossa civilização: a essência masculina da Razão que, por isso, é preferencialmente exercida por homens.” (Neder Bacha, 2003, p. 174). Dessa forma, os conflitos vivenciados pelas mulheres passam pelo lugar marginal ocupado em relação à Razão que a civilização, e não somente

Freud, reservaria ao feminino. Veremos, no segundo capítulo, como isso se deu na história de formação de professores, com distinções das disciplinas a serem ministradas pelas mulheres em relação àquelas que competiam exclusivamente aos homens.

Assim, considerando os próprios paradoxos da Psicanálise, apesar de conceber um destino “anatômico” para a sexualidade feminina, Freud afirmou, a todo o momento, que isso não passava de uma convenção. E assim, Arán (2003, p. 114) faz alusão à afirmação de Laqueur (1994) de que: “talvez justamente porque Freud seja o ‘grande teórico da ambigüidade sexual’ é que ele fique tentando organizar a sexualidade de acordo com a norma do dia”.

Dessa forma, utilizando a Psicanálise como ferramenta teórica, podemos nos equipar para transpor o rochedo de construções tão rígidas com as quais nos acostumamos, e pensar em outras manifestações para o feminino, E, nessa passagem, encontrar algo mais:

“Sedutora perversa”, ela incita o humano nos prazeres e nas angústias da sexualidade, alimentando-o, e alimentando-se do que ali projetou. *Mãe-Eva*, incita com o fruto proibido, despertando a voracidade dos seus descendentes e satisfazendo a sua avidez. (Neder Bacha, 2002, p. 69).

Mas, que feminino é esse que tanto negamos e que a educação parece ter negado? Na educação, a imagem da mulher parece ter se colado à da mãe idealizada, boa e terna, com a qual encontramos maior familiaridade.

Sendo que a *mãe-eva* parece nos apresentar uma “estranha” familiaridade, essa repressão ao feminino acontece tanto em homens quanto em mulheres. É possível pensar que a cultura apresenta vários meios para proteger a todos das ameaças obscuras contidas no feminino. Assim:

a idéia de que a cultura é uma luta contra a Natureza abre perspectivas de ordem bem diferente do que a banalidade da constatação segundo a qual para sobreviver é preciso que o homem domine de algum modo as forças naturais. A cultura aparece agora como um conjunto de meios para proteger o homem (e a mulher, evidentemente) das ameaças obscuras contidas no feminino, o qual se encarna não apenas no inconsciente das mulheres, mas igualmente no dos indivíduos do sexo masculino (Mezan, 1986, p. 535).

Dessa forma, Mezan nos sinaliza que há algo na cultura que teme e procura se proteger do feminino, encarnado tanto no gênero feminino quanto no masculino. Por isso, ele definiu a cultura como “sufocação do feminino contra o qual ela se erige em defensora”. (id, ibid, p. 536).

O feminino aparece assim como aquilo contra o que a civilização protege e se protege, num nível ainda mais radical que o da agressividade; mas se refletirmos que a morte está inscrita nesse feminino, e que a origem da

agressividade pode ser retraçada até a pulsão de morte, as duas significações da civilização se nos mostrarão intimamente relacionadas. (id, *ibid*, p. 536).

Não mais no campo estrito da Psicanálise, mas até mesmo fazendo oposição, ou resistência inventiva aos modos mais estáticos e falocêntricos daquele saber, numa interface, Guattari e Rolnik (1986) falam daquilo que Deleuze e Guattari (1997) haviam afirmado, em 1980, como devir<sup>29</sup>. Mais ainda, falam num devir-mulher, o que faz sentido quando se compreende que o homem é majoritário (homem-branco, adulto-macho etc.) por excelência, enquanto os devires são todos minoritários, passando por um devir-mulher (no entanto, é algo mais do que “minoría” como conjunto ou estado). Inclusive as mulheres terão que devir-mulher, e esse devir afeta necessariamente os homens tanto quanto as mulheres.

Guattari escreve sobre as minorias e os devires da sociedade, opondo à identidade os devires — *mulher, homossexual, negro...* Dessa forma, os agrupamentos no sentido molar, as mulheres sujeitos sociais reunidas no movimento feminista, não apenas colocam o problema do reconhecimento dos direitos da mulher, mas portam um devir feminino que diz respeito não só a todos os homens e crianças, como a todas as engrenagens da sociedade.

A idéia de devir estaria, sobretudo, relacionada à possibilidade, ou não, de um processo se singularizar. Assim, estamos falando de vias de passagem, vias de comunicação inconsciente entre a questão negra, a questão feminina, entre devires criança e devires poéticos. Os diferentes modos de subjetivação são permeados pelos devires, processos que atravessam os sexos simetricamente opostos e que têm a figura do falo como referência. Não são questões de individualidade ou de identidade que se colocam.

O que quero dizer é que a base desta sociedade é um modo “falocrático” de produção da subjetividade — modo de produção que tem no rendimento o seu critério, o que implica apenas para um processo cada vez mais acelerado de desmanchamento e de produção serializada de formas. Se concordamos com isso, não precisamos de grandes esforços para nos dar conta de que, nesse modo de produção, o que se recalca é a possibilidade de se criarem formas a partir da sensibilidade dos indivíduos a seu processo de existência, formas tão múltiplas e variadas quantos forem esses processos. Ou seja, o que fica recalçado é uma espécie de “função gravidez” — a possibilidade de a gente se deixar fecundar pela vida, de a gente funcionar como canal para a proliferação de formas de existência que se impõem a cada nova configuração da experiência. Ora, o que é esse recalçado senão, exatamente, o “devir-mulher”? Conclusão: pelo jeito, qualquer ruptura com o modo de

---

<sup>29</sup> “Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em via de nos tornarmos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo.” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 64)

funcionamento de nossa sociedade passa, no mínimo, por um devir mulher. (Guattari e Rolnik, 1986, p. 81).

Sobre o modo de produzir tais subjetividades, serializadas em suas formas, Neder Bacha (2002) nos propicia a discussão no âmbito da educação. Ela questiona se a educação como *arte de formar* teria se perdido, ficado soterrada, tornado-se *técnica de adaptar*, com pretensões à ciência e tendo no mercado sua única ambição. Assim como se recusa a sensibilidade, também não se abre espaço para a fantasia. Servem somente os processos racionais, que instituem uma homogeneização ao pensar, restringindo-o. Mas, realmente, a “função de gravidez” precisa aparecer, emergir do território onde foi aprisionada; afinal, como pôde bem nos lembrar Neder Bacha, no mundo da fantasia a formação mal se distingue da religião e da maternidade. A formação é um trabalho, *trabalho de parto* ou de *bruxaria*, equivalendo, inconscientemente, o feminino à criação. Não à toa, portanto, a Inquisição condenou ao fogo as “bruxas” e as parteiras.

No entanto, o devir molecular, como processo do desejo, pode ser a própria linha de fuga, a possibilidade de resistência ao modelo androcêntrico (molar) que (se) investe e produz subjetividades. Devir é apostar em formas outras de contágio, de epidemia, de povoamento, enfim, é criar novas formas de existir. Justamente pela contaminação, por significar tudo aquilo que foge ao controle, as sexualidades foram, antes, reguladas e “ensinadas” por filiação, por hereditariedade, por diferenciações binárias e essencialistas.

Trata-se de pensar uma sexualidade “não humana”, não individual, constituindo-se da circulação de afetos impessoais que possuem uma “intensidade não significante”. Nesse sentido, “tornar-se mulher” seria uma forma de recuperar a dimensão corporal perdida na fabricação de organismos opostos. Seria, enfim, *devir-mulher*, uma vez que não é possível devir-homem, pois este é molar por excelência. Entendemos, neste caso, o *devir-mulher* como uma “re-existência” à dominação e à molaridade masculinas. Surge o desafio de pensar formas de subjetivação que se apresentam no feminino, já de forma independente do *logos-falo*. (Arán, 2003b)

Considerando essa face do feminino, devir-mulher proibido, seqüestrado da cultura, lançaremos mão de novas formas de pensar que permitam desfazer saberes e lugares cristalizados. E com isso, através da Psicanálise em interlocução com a História da Educação, positivar o feminino que atravessa a educação, encorpado e engendrado na mulher professora primária, historicamente construída.

Portanto, trazer a professora à cena principal e discutir o feminino, através dela, é investir na concepção de “desterritorializar” esse lugar para poder “reterritorializá-lo”, num



constante devir (Deleuze e Guattari, 1997). Ao evidenciar o mecanismo de *seqüestro* do feminino na educação e na professora primária, apostamos na abertura para novos conteúdos e outras produções de sentido. Assumimos uma cumplicidade com o texto para produzir novas histórias.

## CAPÍTULO II

### **SCRIPTS DE UM PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO:**

#### ***As construtoras da nação***

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos especialmente o contexto histórico e social em que a Educação passou a ser vista como questão chave para resolver os problemas do país, compondo uma trama, em que a professora primária atuou como personagem coadjuvante. Ela foi a “atriz secundária” de uma nova história que se pretendia escrever para o país. Sua imagem foi investida de novos atributos, os quais não lhe foram apresentados desinteressadamente. Pelo contrário, pois o lugar que lhe foi conferido tinha mais a ver com novas configurações do feminino no espaço público, ainda submetido ao poder masculino, e com o intuito de modernizar hábitos e costumes do povo através da educação. Assim, a professora primária recebeu um “*script*” escrito e produzido por interesses normativos, em que sua própria escrita não foi convocada.

Mas, para compor tal personagem, foi necessário um grande investimento na transformação da família e de sua importância, na qual a mulher assumiu novas funções e passou a ter reconhecimento social relativo ao papel de mãe. Desse ponto, emergiu a construção da mulher-mãe como educadora, responsável pela preparação dos filhos, futuros cidadãos da nação — que se pretendia moderna.

Dessa forma, a partir da mudança na imagem que se tinha da mulher e de sua transformação em mãe, educadora e, finalmente, professora primária, incide nosso interesse em pesquisar os desdobramentos, na educação, dessa nova face (a ser) construída para o ser mulher. Queremos compreender que argumentos foram utilizados para sustentar essa nova imagem feminina e de que forma ela foi sendo incorporada na educação primária.

Para tanto, lançamo-nos na aventura exploratória de documentos que fundamentaram a produção de tal “*script*” da/ para a professora primária. Pretendendo, então, visualizar como se deu esse processo, procuramos informações a esse respeito contidas em livros, periódicos e documentos oficiais sobre a instrução pública, visando a compreender que imagem de feminino se veiculava e pretendia formar.

Nosso objetivo ao apresentar e analisar os recortes das fontes pesquisadas é investigar os argumentos que justificaram a inserção profissional privilegiada da mulher como professora primária durante a Primeira República. E, assim, elencar os discursos, principalmente da Biologia, da Medicina e do saber *psi*, que “falavam” sobre a mulher e sobre

o feminino e tiveram relevância no pensamento sobre a Educação do período. Desnaturalizar esses argumentos, e neles inserir o efeito da historicização dos saberes, é o movimento almejado. Desfazendo os nós amarrados há longa data, acreditamos na possibilidade de abertura de brechas em que o pensamento se ocupe e crie novos espaços, moldando formas (outras) de compreensão desse “outro” feminino seqüestrado, que se escondeu na idealização construída em torno da professora primária.

Começaremos essa retomada histórica pela apresentação das condições da educação escolarizada e de seus profissionais, os professores, ainda no Império, para depois compreender os avanços e recuos em meio aos quais as mulheres adentraram a Escola Normal, enquanto alunas e futuras professoras, iniciando o percurso de “feminização do magistério”.

O caminho de apresentação das idéias vem sendo construído, entrelaçando a abordagem teórica à análise das fontes históricas. Escolhemos esse modo de encaminhar a pesquisa, pois percebemos que o material documental selecionado requeria uma aproximação com as ferramentas teóricas, as quais, por sua vez, haviam nos incitado às questões levantadas. Dessa maneira, o entrecruzamento das duas falas, a dos registros histórico-documentais sobre a mulher professora e de nossas referências teóricas, possibilitam-nos operar, escrever e desconstruir argumentos essencialistas para potencializar outras formas de pensar o feminino na educação. Sendo assim, faremos o encontro entre os registros históricos sobre a professora primária e o pensamento da Psicanálise a partir de Freud, “preparando o terreno” para, no capítulo seguinte, discutir contribuições mais atuais sobre o feminino e questões que o tangenciam, como a sexualidade e a sedução.

## **1. Ainda no Império: a educação e as mudanças anunciadas**

A denúncia do abandono da educação aparecia desde o início do Império. Algumas questões que se colocaram com o advento da República remontam, no entanto, ainda ao período imperial. Esse é o caso da Lei de Ensino de 15 de outubro<sup>30</sup> 1827, da qual alguns artigos serão transcritos a seguir (em português vigente à época):

Art. 1 – Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá as escolas de primeiras letras que forem necessarias.

---

<sup>30</sup> Até a atualidade, 15 de Outubro é a data comemorativa ao Dia do Professor.

Art. 4 – As escolas serão de ensino mutuo, nas Capitais das Províncias e o serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas em que fôr possível estabelecerem-se. (Silva, 1936).

A necessidade de instruir a população se faz ver através da lei instaurada, a qual regulamentava, portanto, o ensino nas cidades mais populosas. Podemos imaginar que tal medida referia-se, sobretudo, a reunir número bastante significativo de alunos num mesmo espaço, justificando a demanda por um professor. As escolas eram de ensino mútuo, por conseguinte, como uma característica da escola elementar no século XIX. Permitiam que um só mestre tivesse até seiscentos discípulos. Selecionavam-se monitores dentre os melhores alunos das classes mais adiantadas; em seguida, esses reviam as lições sob orientação do professor para, então, transmiti-las aos decuriões<sup>31</sup>. Os decuriões, a seu turno, transmitiam-nas a seus colegas, controlando a disciplina.

Segundo Bastos e Faria Filho (1999), o método monitorial/mútuo<sup>32</sup> teve sua origem na Inglaterra no final do século XVIII, passou a ser adotado na França e em outros países europeus, chegando à América Latina na primeira metade do século XIX. Fez parte do processo de incorporação das modernidades dos países centrais, os quais estavam em fase de industrialização, visando à formação de cidadãos adaptados a essa realidade. Desse modo:

A difusão da instrução elementar às massas trabalhadoras exigia a racionalização do ato pedagógico, pela rapidez em ensinar, pelo baixo custo, pela disciplina e ordem, pelo o uso de poucos professores e vários alunos-mestres. (Bastos e Faria Filho, 1999, p. 6)

O método não suprimia a divisão entre trabalho manual e intelectual, tendo como interesse principal manter a divisão social do trabalho, garantindo apenas uma base de conhecimentos a todos os homens para capacitar a maior parte da sociedade às ocupações ordinárias da vida. Não era preciso “ocupar” uma classe, destinada aos ofícios manuais e mecânicos, com o estudo das ciências abstratas. “Somente a educação elementar ou primária seria compatível com todas as atividades dessa classe, uma vez que serve, sobretudo, para cultivar o espírito, manter os indivíduos em harmonia com o Estado”. (Lins, 1999, p. 77). Sendo assim, o interesse em afirmar o ensino mútuo, remonta a necessidades urgentes em

---

<sup>31</sup> Os decuriões eram monitores, escolhidos pelo mestre dentre os alunos mais adiantados.

<sup>32</sup> Segundo Faria Filho e Bastos (1999), existem as duas expressões: *método/ ensino monitorial* (de origem inglesa) e, ainda, *método/ensino mútuo* (tradução francesa da proposta do pastor anglicano Andrew Bell e do quaker John Lancaster). Ambas as terminologias foram adotadas nos documentos brasileiros.

relação ao controle das classes populares que se estabeleciam. Tal escolarização<sup>33</sup> cumpre objetivos de socialização e adestramento, através de uma proposta educativa.

No ensino de primeiras letras, como era chamado, cabia aos professores ensinar — além do conteúdo bastante inicial de leitura, escrita e conhecimentos de matemática — princípios de moral cristã e da doutrina católica. Isso nos indica a união existente entre o governo e a religião, sendo que esta se fazia presente oficialmente e respaldada pela Lei. Depreende-se, da Lei de 1827, que o ensino mútuo proposto naquele momento era destinado aos meninos. Encontramos no artigo 11, a proposição do ensino às meninas nas cidades e vilas mais populosas do Império. Foi-lhes facultado o ensino de primeiras letras; entretanto, recebendo escolarização separadamente, em instituições femininas. A seguir, apresentamos, pois, os demais artigos de interesse para nossa análise (transcritos em português da época):

Art. 6 – Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmetica, pratica de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria pratica, a gramatica da lingua nacional, e os principios de moral cristã e da doutrina da religião catolica e apostolica romana, proporcionada á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brasil.

Art. 11 – Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes, em Conselhos, julgarem necessario êste estabelecimento.

Art. 12 – As mestras, além do declarado no art. 6o, com exclusão das noções de Geometria e limitando a instrução da aritmetica só as quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica, e serão nomeadas pelo Presidente, em Conselho, aquelas mulheres que, sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7o.

Art. 13 – As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidos aos mestres. (Silva, 1936).

Chama-nos atenção a distinção entre as funções cabíveis aos professores e às professoras. Estas não ensinavam noções de geometria e precisavam restringir o ensino da aritmética apenas às quatro operações. Em contrapartida, ensinavam prendas que contribuíam à economia doméstica, esfera para a qual a mulher era, portanto, formada.

---

<sup>33</sup> Retomando a nota anterior: “O método Lancaster irá representar no século XIX uma proposta redentora para a classe operária, para os setores da produção que carecem de um operariado dócil, disciplinado e que possuam os conhecimentos rudimentares da leitura, escrita e aritmética”. (Lins, 1999, p. 78).

Além de comprovar sua aptidão sobre os conhecimentos a serem ensinados, a professora precisava de algo a mais: ter sua honestidade reconhecida. Requisito não apontado de forma tão explícita no que se referia aos professores homens. Sobre esse aspecto, a obra de Rousseau, especialmente no livro V de Emílio, cuja educação em questão é a de Sofia (a companheira de Emílio), traz apontamentos a respeito de como deveria ser essa mulher. “Desses princípios deriva, com a diferença moral dos sexos, um novo motivo de dever e de conveniência que prescreve especialmente às mulheres o cuidado mais escrupuloso de sua conduta, de suas maneiras, de sua atitude.” (Rousseau, 1992, p. 429).

Para Rousseau, “a mulher mantém-se perpetuamente na infância”; “só tem relação com o concreto”. É incapaz de raciocinar como os homens, sendo a razão e a força atributos da “natureza masculina”. O iluminismo recusa à mulher “a possibilidade de abstrair e generalizar”, e, portanto, “de pensar”. Ela teria permanecido no estágio da imaginação e de uma imaginação que, sempre falaciosa, “nos faz tomar os desejos por realidades, que incessantemente induz em erro e nos leva a ver fantasmas. Senhora do erro e da falsidade, a imaginação está marcada pelo selo da infância”. (Casnabet, 1994, p. 386-7 *apud* Neder Bacha, 2003, p. 213).

Assim, historicamente, a razão foi associada aos homens e, em oposição, a imaginação, o erro e a falsidade, às mulheres. Mais que isso: como veremos ao final deste capítulo, baseado em atributos de “natureza sexual”, o pensamento foi banido ao feminino e ao infantil. A partir disso, percebem-se diferenciações, nos artigos da Lei, relativas tanto aos conteúdos ensinados e quanto aos agentes de ensino. Os salários, no entanto, permaneciam iguais (em tese) pela Lei. A questão da igualdade salarial entre professores e professoras foi muito questionada e encontrou resistências a sua manutenção, encontrando justificativa precisamente no fato de as atividades de ensino serem diferentes. Afinal, as mulheres professoras não ensinariam geometria. E podemos pensar que as prendas domésticas ensinadas pelas professoras eram menos valorizadas socialmente<sup>34</sup>; ainda, só podiam exercer o magistério público os cidadãos brasileiros que satisfizessem os requisitos de:

- a) maioria legal, provada na forma estabelecida em lei;
- b) moralidade, provada por folhas corridas dos lugares onde houvesse residido nos três anos próximos da data do seu requerimento e atestações do paroco;

---

<sup>34</sup> Sobre esse aspecto, Hahner (2003, p. 145) afirmou que as instituições mistas, no final do século XIX, eram quase sempre de menor prestígio; nessas, as meninas só eram aceitas em caso de necessidade econômica, particularmente em cidades menores onde as instalações separadas por sexo mostravam-se muito caras. Naquelas instituições, as mulheres podiam empregar-se como professoras, assim como nas escolas exclusivamente femininas. De acordo com a autora, nesse caso, elas submetiam-se a ensinar por salários patentemente mais baixos que os dos homens, haja vista a inexistência de outras ocupações, além do lar, para mulheres com alguma educação e *status*.

- c) capacidade profissional provada em exame escrito e oral sob presidência do Inspetor Geral<sup>35</sup> e de dois examinadores nomeados pelo Governo.

Além da esperada maioria legal e da capacidade profissional precisar ser comprovada, o pároco, enquanto o representante do poder religioso, precisava atestar a moralidade daquele(a) que se candidatasse a ser professor(a). Também “folhas corridas” eram exigidas, visando a comprovar a integridade do(a) candidato(a). Requisitos que aproximam o magistério de exigências profissionais e pessoais estritas, que acabavam por qualificá-lo como sacerdócio e sacrifício.

As professoras deviam ainda exibir, se fossem casadas, a certidão de casamento; se viúvas, a de obito do marido; se separadas, a pública forma de sentença que julgou separação, para que fosse avaliado o motivo que a originou. As solteiras, só poderiam exercer o magisterio público tendo 25 anos completos, salvo se ensinassem em casa de seus pais e êstes fossem de reconhecida moralidade. (Silva, 1936).

Retomando o que afirmamos acima, a professora era alvo de controles minuciosos, que incidiam inclusive sobre sua vida afetiva. Mulheres solteiras e com menos de 25 anos não podiam ser professoras. Se fosse casada ou viúva, precisava comprová-lo e, se fosse separada, precisava ser “julgada” (novamente) quanto aos motivos que deram origem à separação, os quais podiam não ser aceitos para uma mulher que se quisesse professora.

Nas escolas do 1º grau masculinas, deviam ser de preferencia, regidas por professoras as classes do curso elementar e por professores as dos cursos medios e superior, auxiliados, respectivamente, por adjuntas ou adjuntos. Nas escolas do 1º grau femininas, as classes de todos os cursos só deveriam ser regidas por professoras” (Silva, 1936, p. 30).

O que se percebe são as atribuições tidas como “menores” sendo designadas como funções a serem exercidas por mulheres. Elas deveriam educar os meninos pequenos, ainda no curso elementar. Já para as meninas, somente as mulheres seriam recomendadas como professoras. A aproximação entre os sexos diferentes era aceita apenas até determinado momento (ensino elementar) e incentivado o ensino de meninos por homens e de meninas por mulheres. A esse respeito, escreveu Bonato (2002, p. 167):

---

<sup>35</sup> Cargo criado pelo decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Não podia ser exercido por professor ou diretor de qualquer estabelecimento publico ou particular de instrução primaria ou secundaria. A ele cabia a inspeção e fiscalização de todas as escolas, colégios, casas de educação e estabelecimentos de educação primaria e secundaria, quer públicos, quer particulares. (Silva, 1936, p. 16 e 17)

Por possuir características de anjo, pura, ingênua, a mulher, e só a mulher, poderia educar e instruir a primeira infância não apenas das meninas, mas também dos meninos pequenos, pelo menos, como diz o nosso ilustre professor<sup>36</sup> “até a época em que o menino possa aproveitar das suas lições científicas”, sugerindo que depois desse momento ela pode não ser mais capaz dessa missão.

Esse aspecto apontado, juntamente com aquele relativo ao matrimônio, remete à questão da sexualidade, a qual se pretendia configurar socialmente com o auxílio da escola e, em última instância, da professora. Parece ter sido necessária uma dessexualização da mulher que seria professora, a fim de que ela não despertasse a sexualidade em seus alunos. Em alguns casos, evitava-se a proximidade entre professoras e alunos, sendo permitido o ensino de meninos por mulheres professoras, apenas até que esses completassem a idade de dez anos. Tentava-se salvaguardar a sexualidade dos meninos, e também a das professoras.

Na instituição da criança inocente promovida pela escolarização da infância, o professor deveria ser do mesmo sexo dos alunos e, a maior parte das vezes, celibatário. “Mas, até quando uma escola era dirigida por uma pessoa casada, a educação continuava a ser anti ou assexual” (Ussel, p.122). O isolamento da criança e sua submissão a um rígido sistema disciplinar e a uma permanente vigilância (que incluía correspondência, leituras, visitas, férias, etc.) faziam da educação escolarizada ponto estratégico para a instituição da “criança pura”(Neder Bacha, 2003, p. 210).

Considerando esses aspectos, que nos oferecem pistas a serem seguidas na construção da mulher professora, a seguir, encaminharemos a discussão em torno da Escola Normal, instituição que assumiu a função de formá-la e garantir a educação feminina.

## **2. A Escola Normal e a formação de mulheres (e) professoras**

Mesmo com a Lei de Ensino de 15 de outubro 1827, inicialmente apresentada, o ensino popular pouco se desenvolvia. Ainda em meados do século XIX, criaram-se as primeiras escolas normais para formação de docentes. Eram abertas para ambos os sexos, mas com a separação de classes entre moças e rapazes. A primeira Escola Normal foi fundada em 1835, em Niterói; e a escola do Rio de Janeiro, então Município da Corte, funcionou a partir de 1880. (Bonato, 2002) Através do decreto nº 6379, de 30 de novembro de 1876, em seu artigo 1º:

Ficam criadas, no Município da Côte, duas escolas normais, uma, para professores e outra, para professoras de instrução primaria. A Escola

---

<sup>36</sup> Nesse trecho da citação, a autora estava se referindo ao posicionamento proferido pelo professor Olympio Catão Viriato Montez, recuperando as ponderações por ele realizadas em 1873 a respeito de um dos pontos do programa da 1ª Conferência Pedagógica, que tratava da implantação da escola mista.



Normal de professores será externato e a de professoras, internato. (Silva, 1936, p. 122)

O ensino no Brasil foi iniciado por homens, os jesuítas, entre 1549 e 1759<sup>37</sup>. As conseqüências de sua expulsão, desastrosas no campo educacional, no entanto, nada ou pouco representaram para a educação popular. Aconteceu, de fato, a supressão de um ensino elitista e pouco eficiente, não substituído por outro mais organizado. (Lins, 1999). Posteriormente, com a necessidade premente de adaptação ao processo industrial em marcha, surgiu a preocupação com o ensino primário. Inicialmente os homens se ocuparam do magistério com mais freqüência; foram eles que instalaram aulas particulares nas nascentes cidades do país no início do século XIX. (Louro, 1989).

No entanto, com a implantação das escolas normais, abertas a homens e mulheres<sup>38</sup>, pouco a pouco se percebia que mulheres, em sua maioria, eram recebidas e formadas naquelas instituições. Os homens estavam abandonando as salas de aula, dando origem a uma “feminização do magistério”. Cabe lembrar, porém, que esse movimento não se deu ao acaso, haja vista menção à proibição, aos homens, de se matricularem na Escola Normal, encontrada na “Legislação” do ensino, discutida por Otacílio Silva (1936, p. 144). Tratou-se de Decreto de 1897, cuja proibição se manteve em decretos posteriores, vindo a ser revogada apenas em 1907, por meio do decreto n. 1122, de 21 de junho. Embora a formação na Escola Normal fosse requisito para quem quisesse se tornar professor, durante o período de 1897 a 1907, ou

---

<sup>37</sup> Zotti (2004) afirmou que a educação jesuítica teve como objetivo primeiro a catequese, porém, logo substituído por uma educação restrita aos filhos homens da elite, que posteriormente concluíam seus estudos na Europa. Os jesuítas foram responsáveis pela educação no Brasil até 1759, quando expulsos de Portugal e, conseqüentemente, do Brasil. A educação cristã daquele período dividiu-se em dois sub-períodos. O primeiro foi idealizado por Nóbrega e perdurou até cerca de 1580, tinha um espírito democrático, cristão, universalizador e brasileiro. O segundo resultava de uma filosofia da educação, derivada de autoridades jesuíticas da metrópole, em que se segregavam o índio e o pobre. Era, portanto, contrária à educação defendida por Nóbrega e pelos primeiros jesuítas, mas triunfou após a morte daquele. Assim, foram 210 anos de educação jesuítica no Brasil, segundo Zotti, interrompidos bruscamente devido às reformas realizadas em Portugal pelo Marquês de Pombal, ministro de D. José I. A partir disso, iniciou-se a educação orientada pelo Estado, cujo objetivo era substituir a escola que havia servido aos interesses da fé pela escola útil aos fins do Estado emergente. No entanto, com a extinção do sistema educacional jesuítico, não houve uma substituição, tendo a reforma se limitado à definição de orientações gerais e a definir algumas poucas aulas régias. Dessa maneira, “entre a expulsão dos jesuítas e a transposição da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, há uma lacuna de quase meio século na educação brasileira, caracterizada pela precariedade e decadência do ensino colonial” (Zotti, 2004, p. 30).

<sup>38</sup> Segundo Bonato (2002), o referido decreto de 1876 passou por alterações em sua forma original, de modo que, tendo por base o decreto n 4.247, de 19 de abril de 1879, estabeleceu-se a organização escolar mista (Reforma Leôncio de Carvalho), tema debatido nas Conferências Pedagógicas. A respeito da lei Lei de 1879, escreveu Hahner (2003, p. 123): “E, mesmo no Rio, cidade mais beneficiada com fundos e com a direta atenção governamental que qualquer outra, a obrigatoriedade da educação primária exigida pela nova lei nunca se tornou um fato real. A educação permanecia restrita a uma minoria privilegiada, mesmo que esta estivesse se expandindo lentamente nas áreas urbanas”.

seja, durante pelo menos 10 anos dentro do período de estudo que nos interessa, tal instituição aceitou, exclusivamente, matrículas de mulheres.

Entretanto, como nos indicou Silva (1936), em relação à admissão em concursos para professores, houve um decreto, de nº 838, datando de 20 de outubro de 1911, que tornou a Escola Normal autônoma e revogou toda legislação anterior. Tal decreto estabeleceu o concurso, para o ingresso no magistério municipal, para ambos os sexos, independentemente do curso normal. Podemos imaginar que tais regulamentos e suas posteriores alterações causaram uma mudança na percepção que se poderia ter do magistério enquanto profissão. Desse modo, é interessante retomar o que escreveu Peixoto no livro “Ensinar a ensinar”<sup>39</sup>, já em 1923 (p. 71-72), sobre a situação do homem que viesse a se tornar professor primário:

Pode-se, pois, dizer que, a menos não seja o caso de uma rara vocação, e então de um sacrifício, o brasileiro que se destina a professor primário é uma fracção de homem, que precocemente capitulou diante da vida, estudando longos anos e décadas ensinando para alcançar algumas centenas de mil réis, ao cabo de uma existência. Por isso mesmo, eles teem isto como achego, e fazem outra coisa, negócios, emprêsas ou política, como em França, e são, portanto maus professores. O avêso é também verdade: as raparigas que se destinam ao magistério primário, que não quiseram ser apenas dependentes, filhas, irmãs e esposas, e, com uma personalidade conseguiram uma cadeira digna de mestra para de sua escola fazerem o seu lar, constituem uma seleção dentro no próprio sexo e daí esse corpo brilhante de magistério escolar em que as excepções só existem para confirmar a regra, e que honram o ensino primário brasileiro.

Bonato (2002) afirma que a chamada feminização do magistério tomou fôlego a partir da instituição das escolas normais, especialmente com a formação para o magistério primário. A inserção da mulher, seja como aluna ou como futura professora, deu-se em meio à construção de mitos e preconceitos em torno de um ideal de mulher e, também, de um modelo de feminino instituído para aquela sociedade moderna que pretendia formar o novo cidadão.

É certo que, desde o Império, as mulheres vinham buscando assumir novos lugares sociais e inserções diversificadas. Sua luta pelo direito ao voto chegara ao Congresso Constituinte de 1891, porém fora negada. Aquelas mulheres reclamavam o direito à educação, inclusive à educação superior, queriam desenvolver suas potencialidades (femininas) dentro e fora do lar. (Hahner, 2003).

---

<sup>39</sup> O referido livro reúne conferências proferidas por Peixoto em 1917 e 1920, período em que foi diretor de Instrução Pública do Distrito Federal. Assim, optamos por trazê-lo à tona, nesta pesquisa, em razão de ter ocupado por duas vezes o cargo de inspetor de instrução pública, imprimindo a marca de seu pensamento sobre a educação no Distrito Federal e, especialmente, por ter escrito sobre a mulher, sua educação e a função de professora. Peixoto foi médico, formado em Salvador em 1897, com a tese inaugural “Epilepsia e crime”. No Rio de Janeiro, foi inspetor de saúde pública e diretor do Hospital Nacional de Alienados, em 1904. Foi, ainda, professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e diretor da Escola Normal. Sua produção nos aponta, portanto, certo atravessamento da ciência médica, pelo qual passou a educação da época.

O Brasil permanecia, contudo, sendo um país de oportunidades educacionais limitadas e de participação política restrita àqueles que possuíam condições sociais mais abastadas, estando o povo distante das decisões e dos encaminhamentos tomados. Além disso, prevaleciam os grandes latifúndios. Assim, as elites dominantes almejavam a modernização da sociedade sem, no entanto, pensar em uma reestruturação profunda do país. Era mais razoável transformar as cidades em cópias dos admirados centros europeus.

A idéia de modernização encontrava na educação uma importante aliada, ainda que muitas vezes sem sucesso. Buscavam-se melhorias no sistema educacional porque se tinha a educação como a chave para o progresso brasileiro. Esse projeto se moldava às ações que vinham sendo empreendidas nos Estados Unidos, país que defendia a educação primária universal e postulava que através dela se produziriam prosperidade, estabilidade política e unidade (nacional).(Hahner, 2003).

Mesmo na capital do Império, Rio de Janeiro, a obrigatoriedade da educação primária exigida pela lei de 1879 não se tornou um fato real. A educação continuava sendo restrita a uma minoria privilegiada, apesar das expansões nas áreas urbanas. E nesse clima, a educação das mulheres concentrava-se na preparação para o seu destino último de esposas e mães. Por fim, o objetivo principal da educação feminina era a preparação para a maternidade.

Embora o homem tradicional e o progressista assumissem juntos que as mulheres pertenciam ao lar, o segundo admitia ampliar o papel da mulher na família, enfatizando-lhe o poder de orientar moralmente suas crianças e fornecer bons cidadãos ao país. Tais argumentos eram bastantes para justificar que a educação das mulheres podia ser ampliada, mas apenas o suficiente para adequá-las às responsabilidades familiares. (Hahner, 2003, p. 124)

Esse era o contexto, portanto, em que se afirmava a necessidade de ampliar a educação feminina, mas somente até onde fosse preciso para que a importância de sua função materna, de formadora dos filhos de acordo com o ideal de formação da nação, fosse valorizada, com base na família nuclear heterossexual (firmada na hierarquia da dominação masculina). Pensava-se que a educação das meninas, assim como a dos meninos, deveria ser compatível com seus (diferentes) deveres e atividades. Sobre esse aspecto, encontramos referência, mais uma vez, na obra de Rousseau, pensador que influenciou sobremaneira a educação moderna, lançando concepções sobre a educação diferenciada de acordo com o sexo:

Tais relações e tais diferenças [de natureza] devem influir no moral; esta consequência é sensível, conforme à experiência, e mostra a futilidade das discussões acerca da preferência ou da igualdade dos sexos: como se cada um deles, atendendo aos fins da natureza segundo sua destinação particular, não fosse mais perfeito nisso do que se assemelhando mais ao outro! No

que têm de comum são iguais; no que têm de diferente, não são comparáveis. Uma mulher perfeita e um homem perfeito não devem assemelhar-se nem de espírito nem de fisionomia, e a perfeição não é suscetível nem de mais nem de menos. (Rousseau, 1992, p. 424).

Além disso, ao longo do século XIX, a maternidade deixou de ser vista como algo que acontecia puramente sob influência da natureza para ser encarada como algo que requeria aprendizado e preparação. Devido à preocupação crescente com a qualidade da população, da qual dependia o futuro das nações, as mães assumiram papel de grande importância. Elas precisavam receber educação para modelar os homens do amanhã.

Aliando maternidade a progresso e patriotismo, os brasileiros partidários da modernização ofereciam às mulheres um papel mais significativo na vida da nação, desde que elas o desempenhassem em seus lares. Estes homens ainda acreditavam que a energia das mulheres existia unicamente para que se dedicassem de modo integral ao serviço de suas famílias. (Hahner, 2003, p. 125)

Dessa forma, a educação das mulheres nesse período era mera decorrência da percepção masculina do papel social e das atividades a serem por elas exercidas. Eram eles quem decidiam sobre as matérias que as mulheres deveriam estudar, assim como escreviam os textos e aprovavam os livros que elas deveriam usar para leitura. Deveriam ler livros com conteúdos morais e que tratavam sobre “mulheres-modelos”, a fim de que pudessem ser melhores mães. Havia uma normatividade por trás desse material. Nesse sentido:

Esta literatura prescritiva incorporava os valores relativos à socialização da mulher, assim como igualmente refletia as atitudes culturais e as preferências emanadas da percepção masculina dos papéis dos gêneros dentro da sociedade brasileira do século XIX. (Hahner, 2003, p. 126).

Às mulheres era oferecido e tornado possível, geralmente, o ensino até o nível secundário. Mas as escolas secundárias particulares para meninas eram, ainda, caras e, freqüentemente, de baixa qualificação. Foi muito difícil abrir as portas de escolas melhores, como o Colégio D. Pedro II, escola pública de nível secundário. Poucas meninas conseguiram ser admitidas em meados de 1880 naquela instituição. Quer dizer, embora lhes fosse facultado tal nível de ensino, o mesmo ocorria de forma insatisfatória, atendendo apenas a uma parte do grupo social economicamente mais favorecido.

Mesmo em 1879, quando a educação superior para as mulheres se tornou uma possibilidade legalmente legitimada<sup>40</sup>, a maioria dos homens cultos ainda defendia que as

---

<sup>40</sup> Trata-se da Reforma Leôncio de Carvalho, mencionada em nota anterior. Por meio daquela lei, o governo brasileiro abriu as instituições nacionais de nível superior às mulheres.

mulheres deveriam se dedicar ao serviço de suas famílias. Poucas mulheres conseguiram adentrar profissões antes reservadas aos homens. Pois, além da pressão e desaprovação social, as meninas tinham que concluir a indispensável e, geralmente, custosa educação secundária, que as capacitaria a prosseguir em estudos superiores. No entanto, o próprio ensino secundário era prioritariamente destinado aos poucos homens que seguiriam os estudos em nível superior.

Desde o Império, a educação feminina foi tema de discussões no país. Segundo Hahner (2003), nos fins do segundo quarto do século XIX, as brasileiras defensoras da emancipação da mulher passaram a requerer uma educação “séria”, levantando um grito de protesto contra a sua exclusão das instituições nacionais de ensino superior.

No entanto, é interessante observar que aquelas mulheres utilizavam argumentos semelhantes aos utilizados pelos “homens de mente progressista” do país, tais como a retórica do patriotismo e o desejo de desenvolvimento econômico. Assim, o progresso do país era sinalizado como dependente de suas mulheres. Dessa forma, no discurso daquelas mulheres coexistiam argumentos distintos: por um lado, a busca de lugares de direito, visando à emancipação feminina; de outro, continuava parecendo o conceito de maternidade para justificar a melhoria na educação das mulheres.

Até 1881, as opções de educação pública ou gratuita no Rio de Janeiro se limitavam à escola normal, cuja formação oferecida era de nível primário. A partir daquele ano, surgiu a possibilidade de educação feminina no Liceu de Artes e Ofícios (fundado para a educação profissional de meninos em 1856). Foram inaugurados cursos de desenho, música e português, para as mulheres. E quando se pensava na formação delas, recaía-se fortemente na questão da moralidade, responsabilizando-as por transmitirem as virtudes morais a seus filhos.

Nessa época, era muito difícil algum discurso referir-se à mulher enquanto cidadã. Antes disso, as mulheres tinham o destino de servirem como companheiras, instrutoras e inspiradoras dos cidadãos (homens). Para a maioria dos pensadores do período, era uma “aberração” que as mulheres competissem com os homens no mercado de trabalho. Eles não queriam ver as mulheres nas oficinas e atuando fora do lar. Conforme revela Hahner (2003), o oficial público Rubem Tavares considerava que *dar às mulheres uma formação profissional semelhante à dos homens infringia as leis da sociedade*. Joaquim Nabuco teria sido o único a defender que as mulheres tomassem consciência das aptidões que possuíam, para as carreiras nas quais nunca haviam pretendido ingressar, e que se preparassem para a concorrência e não mais para serem enfeitadas.

As defensoras da emancipação feminina, sem dúvida, deram ênfase à educação. Havia a crença de que com uma educação melhor, as mulheres brasileiras poderiam garantir mais oportunidades de emprego e melhor remuneração pelas atividades que desenvolviam. Algumas poderiam, inclusive, exercer profissões de maior influência e poder, tais como seriam as carreiras de Medicina<sup>41</sup> e Direito. Essas eram, tradicionalmente, profissões de prestígio e a educação superior preparava apenas os rapazes para assumi-las. No entanto, conforme afirma Pinto (2003), tal luta pela inclusão não se apresentava como alteração das relações de gênero. Era, antes disso, um complemento para o bom andamento da sociedade, pois, sem mexer com a posição do homem, as mulheres lutavam para ser incluídas como cidadãs.

Quanto à idéia de uma educação feminina superior, era comum que escritores e educadores se opusessem. Um deles, porém, Félix Ferreira, aprovava o fato de as mulheres estudarem para serem professoras. Mas, por que justamente essa profissão? Por que essa e não outras? Podemos pensar também na enfermagem como outra área que foi aberta às mulheres, tendo como ícone no Brasil a enfermeira Ana Néri<sup>42</sup>. Ela obteve reconhecimento, sendo voluntária durante a Guerra do Paraguai, revestida com a aura do patriotismo.

Dessa forma, ao se feminizarem, algumas ocupações, a enfermagem e o magistério, por exemplo, tomaram emprestado as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor, vigilância etc. De algum modo se poderia dizer que “os ‘ofícios novos’ abertos às mulheres neste fim de século levarão a dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício”. (Fraisie e Perrot *apud* Louro, 1997, p. 454).

Características construídas historicamente como “femininas” foram, portanto, tomadas de empréstimo e exaltadas em carreiras que se feminizaram no final do século XIX e começo do século XX. O magistério e a enfermagem carregam, ainda, essa marca distintiva e são concebidas como “profissões femininas”, ao que pesem todas as conotações possíveis de se veicular nesse adjetivo — feminino. Principalmente, o que se percebe é a tônica sobre os aspectos de dedicação, humildade e abnegação, que fazem dessas ocupações atividades de

---

<sup>41</sup> A esse respeito, Hahner (2003) indicou a trajetória de Maria Augusta Generosa Estrela que, em 1875, aos quatorze anos, deixou o Rio de Janeiro para estudar Medicina nos Estados Unidos, contando com permissão especial, pois era menor de idade, bem como com auxílio financeiro de amigos e, também, do imperador para custear despesas educacionais. Dessa forma, Maria Estrela fora uma exceção no campo de conhecimentos subvencionado por D. Pedro II, haja vista que as poucas mulheres beneficiadas eram estudantes de escolas secundárias ou de música. Cabe sinalizar que, no Brasil, a primeira mulher formada em medicina foi Rita Lobato, graduada pela Escola de Medicina da Bahia em 1887, inspirada pela conquista de Maria Estrela.

<sup>42</sup> A Escola de Enfermagem da Universidade do Brasil, atual UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro – chama-se Ana Néri em homenagem àquela enfermeira.

grande renúncia e, por isso mesmo, talvez remetam ao que construímos e visualizamos como sendo relativo às mulheres e ao feminino.

Com efeito, no que remonta a tais aspectos do feminino, Freud, na conferência intitulada “Feminilidade”, descreveu características psíquicas da feminilidade, tais como uma maior quantidade de narcisismo, que também afetaria a escolha objetal da mulher; por isso, ser amada para ela apareceria como uma necessidade mais forte do que amar. Também a vaidade física, enquanto uma tardia compensação por sua “inferioridade sexual original”, foi apontada pelo autor como resultado da inveja do pênis. Outra questão seria a vergonha, como finalidade de ocultamento da deficiência genital. Nesse sentido, Freud afirmou que as mulheres ofereceram poucas contribuições para as descobertas e invenções na história da civilização, com exceção da atividade de trançar e tecer – que se associa intimamente à aparência dos pêlos pubianos que escondem os genitais, unidos uns aos outros. Nesse sentido, ao abordar a obra freudiana como “herdeira do discurso médico”, Badinter (1985) apontou as características que, naquela teoria, costumavam designar a “tríade feminina”: passividade, masoquismo e narcisismo.

Não obstante, em termos de inserção profissional, sabemos que outras carreiras permaneceram praticamente impermeáveis à entrada das mulheres durante muito tempo. É o caso da Medicina, em que o acesso feminino não se deu como na Enfermagem:

Embora se possa conceber a medicina da época como uma extensão do tradicional papel de nutricionista, muitos brasileiros não pensavam assim, razão por que os obstáculos ao ingresso de mulheres na profissão foram muito maiores do que em campos de menor especialização e prestígio, como a enfermagem e a educação. (Hahner, 2003, p. 152).

Parece que as novas atividades femininas em educação e saúde não punham em risco o domínio masculino. Podemos encontrar ressonâncias desse domínio que se impõe sobre as formas de sociabilidade no pensamento de Pierre Bourdieu, através de “A dominação masculina”<sup>43</sup> (2005, p. 18):

A visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, divisão bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o

---

<sup>43</sup> Na referida obra, Bourdieu propõe pensar o princípio androcêntrico que rege a tradição cabila como uma arqueologia objetiva de nosso inconsciente, como instrumento de uma verdadeira socioanálise. A Cabília é a sociedade mediterrânea sobre a qual o autor sustenta sua descrição etnográfica. O inconsciente mediterrâneo aparece como instrumento valioso para dissolver as evidências e explorar as estruturas simbólicas desse inconsciente androcêntrico, que sobrevive(u) durante muito tempo nos homens e mulheres.

lugar de assembléia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos.

Dessa forma, muitas mulheres urbanas entravam nas escolas normais brasileiras, única instituição à qual tinham acesso (por não serem da elite) e que lhes acenava com oportunidades de crescimento educacional e social. Para Hahner (2003, p. 196):

A escola normal ajudava a ampliar os horizontes da mulher, assim como promovia o aumento gradual da alfabetização no Brasil. Mas bem poucos graduados das escolas normais conseguiriam algum dia ingressar em profissões de elite.

### **3. Os ideais da República e a idealização da mulher<sup>44</sup>**

Proclamada a República, foi promulgado o *decreto n.º 407, de 17 de maio de 1890*, que aprovou o novo Regulamento da Escola Normal, a qual deveria ser:

Um estabelecimento de ensino profissional, tendo por fim dar aos candidatos á carreira do magisterio primario, a educação intelectual, moral e pratica necessaria e sufficiente para o bom desempenho dos deveres de professor, regenerando progressivamente a escola publica de instrução primaria. (Silva, 1936, p. 124)

A Escola Normal, dessa maneira, assume o papel de formadora de professores para o ensino primário, ao qual se pretendia “regenerar”. Seus objetivos e sua função se colocam em íntima relação com os da escola primária. Pois, o que se dará numa, terá implicação na outra, haja vista os alunos da escola normal serem os futuros professores da escola elementar.

A esse respeito, o Regulamento para a Escola Normal, a partir de Decreto de fevereiro de 1916, previa em seu artigo 1º:

A Escola Normal é um estabelecimento profissional, destinado a preparar o candidato á carreira do magisterio, para ensinar na aula primaria.

Em seu artigo 2º:

A Escola Normal funcionará sob a fôrma de um externato mixto, subordinado á direcção do Prefeito Municipal, por intermedio da Directoria Geral de Instrucção Publica, e terá annexa uma Escola de Applicação, para a pratica escolar dos normalistas.

---

<sup>44</sup> Sobre a aproximação entre os ideais republicanos e a figura da mulher, ver Carvalho (1990).



Quanto ao que era ensinado na Escola Normal, encontramos as seguintes disciplinas<sup>45</sup> ao longo dos quatro anos que compreendiam o curso:

- I e II — Portuguez (Iª cadeira: 1º ano; 2ª cadeira: 2º, 3º e 4º anos).
- III e IV — Francez ou inglez, segundo preferênciã do alumno.
- V — Arithmetica e noções de Álgebra.
- VI — Geometria theorica e pratica.
- VII — Geographia geral e particular do Brasil.
- VIII — Historia geral e particular do Brasil.
- IX — Educação moral e civica; noções de Sociologia e Direito usual.
- X — Physica, applicada á vida pratica.
- XI — Chimica, applicada á vida pratica.
- XII — Historia Natural, applicada á agricultura e á criação dos animaes.
- XIII — Psychologia applicada á educação: estudos das crianças.
- XIV — Pedagogia: Historia da Educação; Economia e leis escolares.
- XV — Hygiene escolar.
- XVI e XVII — Desenho (Iª cadeira: 1º e 2º anos; 2ª cadeira: 3º e 4º anos).
- XVIII — Musica e cantico escolares.
- XIX — Trabalhos manuaes.
- XX — Economia e Artes domesticas (para o sexo feminino).
- XXI — Educação physica: exercicios infantis. Pratica escolar na Escola de Applicação.

Percebemos, nesse quadro de disciplinas da Escola Normal, a compartimentalização dos saberes científicos, perpassadas pelas relações de poder. Como nos sinalizou Silvio Gallo, a disciplina também está relacionada ao comportamento, não apenas à aprendizagem. Assim, “*disciplinar* o aluno é também fazer com que ele perceba seu lugar.” (Gallo, 2002, p. 24).

Percebe-se, naquele currículo, uma preocupação acentuada com conteúdos das áreas de ciências naturais e biomédicas, especialmente através de História Natural e Higiene. Dessa maneira, a História Natural, aplicada à agricultura e à criação dos animais, pressupunha que os professores deveriam aprender essas atividades ligadas à esfera do trabalho doméstico para poder ensiná-las, sendo que, durante muitos séculos ao longo da história, as atividades de cultivo e criação dos animais foram destinadas a serem desempenhadas por mulheres. O que se evidencia, portanto, é a institucionalização desse conhecimento no currículo da Escola Normal, tornando formal um conhecimento prático e reafirmando o lugar social daquela que o desempenharia — a mulher.

Também a Higiene (escolar) alcançou o lugar de disciplina. Através desse curso, geralmente ministrado por médicos, as professorandas deveriam aprender a construir o olhar sobre o corpo físico da criança. E mais que isso: aprender a serem solícitas com as questões

---

<sup>45</sup> As disciplinas foram apresentadas no artigo 3º do decreto em questão e que dá regulamento à Escola Normal – Decreto N. 1059, de 14 de fevereiro de 1916.

de saúde e higiene da população, fazendo-se submissas a um saber médico que adentrava a escola brasileira. Assim:

O projeto higienizador se ratifica na necessidade de “conservar e aperfeiçoar a espécie”, “combater” a mortalidade infantil, cercar as crianças de “todas as garantias” etc. A educação era vista como meio de livrar o país da “mortalidade evitável” (Hora, 2000, p. 74).

Sobre esse aspecto apontado, também escreveu Afrânio Peixoto, cuja formação médica deixou marcas na sua percepção da atividade educativa, a qual se daria sobre base física e fisiológica. Para ele, educar seria o mesmo que civilizar. Afirmou em seu livro “Ensinar a ensinar”, de 1923, a disciplina e o controle sobre si como faculdades de um “homem bem educado”. Assim, ele afirmava que não havia falência da educação, mas que se educava mal. E a educação poderia se definir como a conduta da vida ao maior e melhor rendimento humano. Nesse contexto, a educação física era condição de saúde e felicidade, bem como era necessária a educação dos sentidos. Questionava a educação intelectual que não preparava para a vida social. E ao falar sobre os educadores e sua formação:

quem não foi bem educado, não pode bem educar. Não se improvisam, por nomeação, educadores. É a pedagogia uma ciência ou uma arte, difícil, que exige aptidão e tirocínio: tempo virá, estou certo, em que ela será mais ou melhor, uma humanidade, como a higiene, porque cada rapaz ou rapariga que se formam para a vida devem saber, por educação, como se guarda e preserva a saúde própria e a dos seus, como se cria e se educa, desde o berço, se não de antes, a prole que uns e outros tem de ter, como o destino maior que nos deu a natureza. (Peixoto, 1923, p. 25).

Para educar, a pessoa teria, antes de tudo, que ter sido educada, iniciada num modelo de formação. Teria de ser produzido o educador pela educação. E o mais importante parecia ser guardar e preservar a própria saúde e a dos filhos, ser educado e cuidar-se para ter uma boa prole. Bons filhos para a nação e que cumprissem bem suas obrigações. A higiene surgiu como valor e meio através do qual se alcançaria essa forma de educação, a qual permitiria ao homem encontrar seu “destino”, seguindo o caminho oferecido pela “natureza”.

Já a presença da Psicologia aplicada à educação, através do estudo das crianças, no currículo da escola normal de 1916, revela a entrada dos discursos *psi* na formação de professores. Hora (2000) nos aponta para as práticas curriculares da normalista, responsáveis pela construção de “como olhar a criança”, através de lente que psicologizava os indivíduos e suas relações. Ensinava-se a técnica de observação da atividade infantil, como: ver, ouvir e interpretá-la. Era o aparecimento do “olhar clínico” naquela formação.

A diferenciação mais explícita no quadro de disciplinas (p. 58) se dá na alínea XX, segundo a qual Economia e Artes Domésticas deveriam ser ensinadas somente para o sexo

feminino. É possível estabelecermos uma ponte entre essas disciplinas instituídas pelo currículo de 1916 da Escola Normal, à disciplina “educação doméstica”, instaurada na mesma escola já em 1928, pela Reforma Fernando de Azevedo que aconteceu no Distrito Federal. Tal disciplina estipulava normas válidas para a formação social de alunas e professoras.

A disciplina *Educação Doméstica*, distintiva de gênero nas relações educativas, denotava uma concepção de feminino diretamente ligada à esfera do lar, esboçando a interna relação entre o espaço da casa e o espaço de atuação social da mulher. (Vidal, 1996, p. 31)

Novamente, o destino último de mãe e cuidadora da família e do lar se faz presente na formação das mulheres. Elas precisavam ser mães virtuosas, o *pilar de sustentação do lar*, educadoras das gerações do futuro. (Louro, 1997). Nesse sentido, para além da própria mulher, sujeito social, sua educação justificava-se pela função que viria a desempenhar na sociedade. Em tal função, esperava-se (e por isso se educava a mulher) que ela se tornasse a formadora dos futuros cidadãos.

Para outros, inspirados nas idéias positivistas e cientificistas, justificava-se um ensino para a mulher que, ligado ainda à função materna, afastasse as superstições e incorporasse as novidades da ciência, em especial das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas. Portanto, quando, na virada do século, novas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar os currículos dos cursos femininos, representariam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino. (Louro, 1997, p. 448).

Ao definir como deveria ser a educação da mulher, Peixoto (1923, p. 63-64) assim a definiu:

ser a que se refere à saúde, e à saúde dos que devem vir, e que serão depois de nós, com o que preparamos a geração de amanhã, mais feliz do que a nossa, porque lhe preparamos consciente e conscienciosamente a felicidade. É a “Eugenia”, a moderna arte ou ciência que se preocupa com uma raça humana sã e feliz (...) Um dos seus capítulos, no qual a tenra infância das escolas terá colaboração, é a “puericultura”, no que se refere ao trato aos irmãozinhos mais tenros, ajudando no próprio lar as mães e aprendendo para o futuro o divino mister de mãe.

A mulher devia ter sua educação fundamentada na saúde, na saúde dos filhos principalmente; pois, nesse ponto, ancorava-se o interesse em educar as mulheres, para que elas soubessem cuidar e educar a geração futura, sobre a qual se depositavam as esperanças de um futuro promissor. Na menção à eugenia<sup>46</sup>, aparece o objetivo nacional de formar cidadãos

---

<sup>46</sup> “A definição oferecida por Renato Kehl (1935), um dos maiores propagandistas da eugenia, no Brasil, nas décadas de vinte e trinta pode nos auxiliar nesta necessária discriminação entre o higienismo e a eugenia: (...) a higiene, por exemplo, procura melhorar as condições do meio e as individuais, para tornar os homens em melhor estado físico, a eugenia, intermediária entre a higiene social e a medicina prática, favorecendo os

sadios. Para isso, era preciso investir no cuidado e na sobrevivência dos “melhores”, com as qualidades raciais almeçadas pela sociedade. No mesmo campo de interesses, inseriu-se a puericultura, como conhecimento especialmente necessário às mulheres para que aprendessem a ser mães.

Afirmando a necessidade de se formarem as meninas para serem boas mães, o médico Mello Leitão escreveu, com indignação, suas “*Impressões sobre educação feminina*” para a revista de nº1 do periódico “*Educação e Pediatria*”, de 1913:

Entre nós, que desgraçadamente seguimos em demasia o exemplo triste e nefasto da França, descura-se na educação das meninas justamente a parte mais necessária – preparal-as para o papel mais nobre da mulher na sociedade, o de mãe de família. Nossas filhas aprendem nos collegios a dizer meia dúzia de futilidades em francez ou inglez; a cantar *romanzas* italianas um pouco brejeiras ou de um sentimentalismo insulso; a colorir em meio metro de tela umas flores ou uma paisagem hypothetica, e com isto teem completa sua educação. Em alguns collegios mais cuidadosos ensinam trabalhos de agulha, uns arremedos de cosinha, uma economia domestica postiza, e as *boas maneiras*.

O mesmo médico, Dr. Mello Leitão, cujo nome aparecia freqüentemente nos periódicos da época, fossem eles sobre saúde ou educação, teria sido o responsável por um curso de puericultura, retratado pelo Boletim da Associação Brasileira de Educação — ABE — n. 3, de 1926:

Durante os mezes de Novembro de Dezembro realizou o Dr. Mello Leitão, na secção de “Cooperação da Família”, um curso de puericultura em 10 lições, com o seguinte programma:

- 1 – Puericultura e Eugenia. Puericultura prenatal.
- 2 – O recém-nascido
- 3 e 4 – O lactente
- 5 – Aleitação natural e mixta
- 6 – Alimentação artificial
- 7 – O desmamme
- 8 – A criança de 1 a 2 annos
- 9 – O preescolar
- 10 – Doenças mais comuns da infancia.

O curso foi dado na sede da A .B. E., na Pro-Matre, na Policlínica de Crianças do Hospital José Carlos Rodrigues e na Casa dos Expostos. Assistiram-no com assiduidade, as seguintes senhoras (...) <sup>47</sup>.

Seguindo essa tendência, o Boletim da ABE, número 10, de 1927, apresentou na “Secção de Cooperação da Família” o programa de trabalhos para aquele ano, no qual

---

*fatores sociais de tendência seletiva, se esforça pelo constante e progressivo multiplicar de indivíduos “bem dotados” ou eugenizados (p. 46)”. (Boarini e Yamamoto, 2004).*

<sup>47</sup> Constavam dezenove nomes da lista de participantes, todas mulheres.

constavam as seguintes atividades: “Cursos para mães e professoras; dois já combinados: o de “desenho espontâneo”, pelo Prof. Edgar Sussekind de Mendonça, e o de “educação maternal”, pela Professora Beatriz Rocha”. Mães e professoras apareciam quase que como faces de uma mesma condição. Ser mãe e ser professora apareciam como sinônimos, sendo que precisariam dos mesmos cursos para se instrumentalizar: um deles sobre os desenhos espontâneos das crianças, influenciado pelo saber *psi* e outro de educação maternal, recobrando a professora pelo *maternal* e a mãe de sua missão educadora. Afinal, afirmava-se que a mãe era a *primeira mestra*. Sobre isso, escreveu Badinter (1985, p. 264):

Como a mãe, a professora se impõe pela ternura e pelo amor. Como a mãe, deve dar, em primeiro lugar, o bom exemplo, e suscitar nas crianças o desejo de imitá-la. Mãe e professora profissional visam a um mesmo objetivo: formar uma menina que se torne por sua vez uma boa mãe, educadora e professora. A educação das mulheres nem sempre tem sua finalidade em si mesma.

Visando a alcançar tal finalidade, compreendendo o que sentiam as meninas e se elas estavam sendo educadas para ter despertado o “sentimento de amor materno”, realizou-se ao final do ano de 1928 um “inquérito para averiguar tais questões”, o qual surge como notícia<sup>48</sup> no Boletim da ABE:

Alem do programma exposto iniciamos um interessante inquerito para ser feito nas escolas, sobre o sentimento materno nas meninas de 9 – 17 annos. Por ter sido começado já nos ultimos mezes do anno, apenas foi feito no Curso Jacobina. Pretendemos estendel-o a outros collegios e escolas em 1929.

Consta esse inquerito de duas perguntas que devem ser feitas isoladamente e com alguns dias de intervallo para que as meninas ignorem a relação entre ellas e possam responder com expontaneidade.

1<sup>a</sup> - Como eu gostaria de viver aos 25 annos.

2<sup>a</sup> - Qual a impressão que sente ao ver

a – uma criança de mezes;

b – uma creança de 3 a 5 annos.

---

Esperamos por este tão significativo inquerito despertar nas educadoras, Mães e professoras, o interesse que merece a educação deste sentimento pois, está bem provado que não basta na creatura somente o instincto como nos animaes irracionais, é necessario cultivar e fazer triumphar o sentimento materno que é uma das mais poderosas forças entre as que poderão destruir grandes males sociaes.

A sociedade havia descoberto que a mãe, além de alimentar o filho, deveria bem educá-lo. Assim, a verdadeira educação era a mãe quem deveria dar. Se inicialmente se falou

---

<sup>48</sup> A matéria transcrita foi publicada pelo Boletim da ABE, número 13, ano V, de maio de 1929, p. 39.

em instinto materno, garantido pela natureza, outro desdobramento se apresentava mostrando que aquele “instinto” precisava ser educado na própria mulher para que transformasse em “sentimento materno”. “Uma mulher instruída será uma mãe mais completa e uma melhor educadora, particularmente para a filha, a quem transmite o essencial do seu saber.” (Badinter, 1985, p. 261-262). Nesse sentido, a obra citada “Um amor conquistado: o mito do amor materno”, de Elisabeth Badinter, é bastante elucidativa a respeito das formas como esse “sentimento de amor materno” foi *criado*, não sendo, portanto, natural — argumento que causou grandes polêmicas na época de publicação da obra e desestabilizou certezas nas quais o mundo ocidental queria continuar acreditando.

Para Badinter, o discurso psicanalítico contribuiu muito para tornar a mãe a personagem central da família. Para a autora, a psicanálise nos teria levado a pensar que uma criança infeliz era filha ou filho de uma mãe má — ainda que má não tivesse conotação moral. Isso porque a própria mãe deveria ter sido “educada” por uma mãe também “boa”. Nessa perspectiva, a mãe precisaria ter experimentado, em sua infância, uma evolução sexual e psicológica satisfatória, junto de uma mãe considerada “equilibrada”, que a levaria ao caminho da “feminilidade normal”, conforme apontamos no primeiro capítulo. Por consequência, ter sido educada por uma mãe perturbada, leia-se “doente”, dificultaria à mulher assumir sua feminilidade e, em última instância, a maternidade.

Novos investimentos discursivos sobre a imagem da família e da mãe, dos quais a própria psicanálise foi, em parte, herdeira, permitiram que se pensasse em formar mulheres e formar professoras. Isso porque formar professores tornava-se realmente necessário, na medida em que se discutia a educação das meninas e se pretendia ampliar a educação do povo. As classes de meninas deveriam ser regidas por “senhoras honestas” e de boa moral. Assim, visando a atender um esperado e, mesmo, almejado aumento na demanda escolar, professores e professoras com formação foram requisitados. E para isso, a escola normal tornou-se a instituição de referência ao professorado.

Questão curiosa é que, como já apontado, as escolas normais pouco a pouco passaram a receber e formar mais mulheres que homens, dando origem à feminização do magistério. Tal processo de feminização recebeu várias atribuições de sentido. Houve resistências e críticas a ele. Para alguns, significou uma completa insensatez atribuir à mulher a função de educar as crianças, pois essa era considerada pouco preparada e incapaz de educar, possuindo cérebro “pouco desenvolvido” por seu “desuso”. Ao tratar da “suposta inferioridade das mulheres”, Afrânio Peixoto (1923, p. 59) escreveu:

Estou convencido que a emancipação educativa e, portanto, econômica, da mulher brasileira, será o meio de facilitar-lhe o casamento, porque a este ela trará a colaboração de auxiliar e de sócia de seu marido e não, como é ainda agora, na imensa maioria dos casos, de dissipadora, mais ou menos activa, dos bens do casal. A educação da mulher concorrerá, assim, para a prosperidade da família.

Estes eram os discursos correntes na época: a mulher como usurpadora, veiculando um mal que afetava inclusive os homens e, por outro lado, a educação como “promessa de salvação” dessa essência degenerada. Se as mulheres fossem tratadas carinhosamente, nisso residia velada a submissão feminina. E como crianças grandes, caprichosas, sugere Peixoto, viviam alienadas de sua condição. Mais que isso, eram apenas o complemento do homem, numa idéia de dessimetria complementar em que a mulher era definida pela negação (do que era o homem). Elas não eram homens ainda. Faltava-lhes ‘emancipação educativa’ para, aí sim, estarem numa posição mais equivalente a do homem, podendo contribuir para o êxito do casal e da família.

A mulher chegava a ser considerada um mal, um perigo, pela percepção que havia da aproximação da psicologia feminina com a infantil. Mas, por outro lado, surgiram argumentos na direção oposta, os quais afirmavam uma verdadeira “vocaçãõ” da mulher para educar. Haveria, “por natureza”, uma inclinação da mulher para o trato e o cuidado de crianças. Se enquanto mães elas eram as “educadoras naturais”, cabia-lhes também educar as crianças na instituição escolar. Tratava-se de uma “extensão (aceita) da maternidade”.

O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, entrega e doação. (Louro, 1997, p. 450).

Certa idealização do feminino começava a se desenhar:

Essa idealização da mulher estava presente nas falas dos educadores, da Igreja e de outras instituições da década de 20, desdobrando-se sobre os anos 30 e 40, sempre na perspectiva de que a produção do cidadão e a constituição da nacionalidade se alicerçavam sobre a função feminina no lar. (Vidal, 1996, p. 34).

Cabe lembrar, no entanto, que nem sempre a mulher e a criança foram concebidas de forma pura e ingênua. Na Antigüidade, como nos relembra Neder Bacha (2002), a criança era vista como um ser diabólico, e a procriação como coisa do diabo. E assim foi considerado por séculos na civilização ocidental até a Modernidade. Mantiveram-se sempre o medo, a raiva, o ódio e a desconfiança que os adultos sentiam em relação à criança que eles pensavam um dia terem sido. Na criança era vista a mãe; por isso, a aversão à maternidade e a não preocupação

em ocultar a repulsa que ela evocava, pois: "A sombra temível da criadora paira sobre a criatura".

Ainda, conforme indica Nunes (2000), durante todo o século XIX houve uma produção de discursos médicos em torno de uma dupla imagem feminina, tentando fixar a mulher no casamento e na esfera doméstica. De um lado, aquela representação da mulher (também utilizada pelos discursos sobre a educação) como ser frágil, sensível e dependente, conformando um ser passivo e assexuado. Do outro, aparece a mulher como portadora de uma organização física e moral facilmente degenerável, dotada de um “excesso” sexual a ser constantemente controlado.

Portadora de uma sexualidade excessiva e com pouca capacidade moral para manter esse excesso sob controle, a mulher passa a ser tratada como um perigo virtual para a espécie e para a ordem social. (Nunes, 2000, p. 12)

As mulheres, pois, eram denominadas ora como Evas, bruxas e/ ou históricas, sua marca era a passividade diante dos próprios desejos e do sexo. Disso decorria sua inferioridade “natural”, que caminhava ao lado do perigo despertado pela imagem de uma atividade devoradora e ameaçadora para os homens. Eram, pois, seres de paixões e de emoções, comandados pelo útero (Neder Bacha, 2003).

Como, então, impedir ou controlar a potencialidade daquele perigo? Através do aporte oferecido por Foucault (2005), podemos pensar que foi preciso *disciplinar* a sexualidade, visando a controlar o que escapava e era pernicioso e, ainda, investir na potencialidade geradora. O autor aponta o surgimento, no ocidente, de uma “ciência sexual”, em oposição a uma “arte erótica”. Essa ciência constitui-se como um conjunto de disciplinas e técnicas — relativas ao incitamento de certos comportamentos sexuais considerados socialmente desejáveis —; são elas: *Pedagogia*, *Medicina*, *Economia*, *Demografia*, *Psiquiatria* e *Psicanálise*, entre outras.

Assim, procurou-se um adestramento do corpo, que não se dava apenas pela repressão sexual. Aconteceu principalmente uma disciplina, uma regulação, através da produção de subjetividade, pelo incitamento e encadeamento de desejos. E nessa estratégia, o corpo feminino apareceu como uma das peças fundamentais da engrenagem de poder. Tal poder disciplinador tomou lugar em várias instituições sociais, dentre elas, a escola.

Com efeito, a educação aparece como instância da cultura atravessada pelas vicissitudes políticas, reveladas nos momentos históricos. Houve um processo que transformou a mulher em mãe, reformulando a imagem do sexo feminino, e a ciência médica foi chamada a colaborar com essa definição (Nunes, 2000). E mais, uma ciência da educação



influenciada pela ciência médica também foi produzida e fabricou saberes sobre a mulher e sobre o feminino, bem como a Psicanálise<sup>49</sup>. Rousseau, no ano de 1762, em *Emílio, ou da Educação*, escreveu: “em não havendo mãe, não pode haver filho.” (Rousseau, 1992, p. 22). Desse modo, as mães surgiam como peças-chave para o desenvolvimento e a educação das crianças.

Rousseau, com sua lógica reformista, mantém-se nas fronteiras do sexo. A mulher permanece como indivíduo relativo e definido em relação ao homem. Ela recebe a condição de mãe, podendo se valorizar e recebendo certa autonomia através desse novo conceito — o do “amor materno” no final do século XVIII. Promovia-se, portanto, não somente o sentimento, como também a mulher enquanto mãe.

No entanto, para que houvesse essa passagem, foi necessária uma mudança radical na imagem que se mantinha anteriormente sobre a mulher. Esta deixou de ser identificada com uma criatura diabólica, transformando-se numa pessoa doce e sensata, de quem se esperava comedimento e indulgência. Eva — fonte do Pecado Original e instrumento do diabo, pois havia sucumbido à serpente — cede lugar à Maria — Virgem Mãe, salvadora, inacessível e idealizada.

A “idealização” percorre extremos e situa a mulher como anjo e diabo, vida e morte, Eva e Maria, Pandora e Salvadora, ‘como se lhe fosse recusada uma posição intermediária, ‘normal’. (Borin, 1994, p. 292 *apud* Neder Bacha, 2003, p. 213).

A mulher, curiosa, traçoeira e depositária do mal, transformou-se em criatura delicada, modesta e ponderada, cujos interesses não ultrapassavam os limites do lar. Foi, então, somente com a virada para o século XVIII, diante da necessidade política de situar a mulher como guardiã da infância, que se observou uma mudança realmente significativa na representação do sexo feminino. (Nunes, 2000).

A educação devia adestrar as mulheres a ocuparem e se satisfazerem nesse lugar de submissão que precisava ser mantido. As teses de Rousseau caminham nesse sentido. A educação de Sofia, a futura companheira de Emílio, somente se justificava para que ela fosse esposa e mantivesse os laços conjugais que garantiam a amistosa dissimetria no casal. A educação das mulheres era relativa ao homem, elas deveriam educá-los jovens, depois cuidar deles quando grandes e tentar fazer com que suas vidas fossem mais agradáveis. No entanto:

---

<sup>49</sup>No próximo capítulo, abordaremos diretamente algumas das concepções da Psicanálise que chegaram à educação com mais força no período de interesse para nosso estudo, influenciando sobremaneira as idéias do que seriam o “educar” e o feminino.

Rousseau entra em contradição com suas próprias idéias de uma determinada essência natural, uma vez que o controle que prega para o desenvolvimento das meninas é tão rigoroso que se duvida dessa pressuposta natureza. (Nunes, 2000, p. 46)

#### **4. Da naturalização do biológico à historicização da mulher e do feminino**

Na verdade, as mulheres deviam ser educadas para cumprir satisfatoriamente sua “missão”. O aparato biológico era a razão de seus atributos já descritos, construindo uma idéia de essência. Mas, ao mesmo tempo, era como se essa “essência” precisasse ser reiterada constantemente, disciplinada através da educação, para que se mantivesse e assim fosse transmitida. O argumento da natureza revela-se, então, uma construção social e política.

Porém, essa construção foi trajada de maneira quase “natural” no campo da educação, sendo constantemente reiterada. Ao olharmos para os argumentos que se erigiram em favor da defesa de aptidões femininas, diferentes das masculinas, deparamo-nos com a violência das afirmações e somos impelidos a pensar sobre elas. Sobre tais diferenças, escreveu Peixoto (1923, p. 74-75):

Pois bem, há que pensar aqui num “tilorismo educativo<sup>50</sup>”. O homem é igual à mulher, mas ambos diferem um do outro: conheçamo-los bem, para os endereçar ao que melhor convenha às suas respectivas aptidões; em vez de concorrência absurda dos sexos, o auxílio mútuo dos sexos, na produção e no rendimento social. Há, pois, que considerar com o auxílio da fisiologia e da psicologia nessas diferenças, que orientam as respectivas capacidades.

O taylorismo vai da fábrica à escola. A economia da produção material invadiu também a economia das relações homem-mulher na sociedade. Para isso, foi preciso conhecer bem as diferenças entre homens e mulheres, de forma que tais diferenças, por si só, comunicassem aptidões e lugares sociais de cada um deles. Assim, não havia por que concorrer, se cada qual possuía sua “essência”, a qual determinava capacidades, descritas pela fisiologia e pela psicologia. A partir das diferenças, foi preciso, portanto, o auxílio mútuo dos sexos, em nome do bem-estar coletivo e da manutenção daquele estado de coisas que garantia determinada produção (e reprodução) social.

Foi preciso fazer uso e “tirar proveito” da diferença. De modo que, se:

---

<sup>50</sup> Peixoto definiu, em seu texto, o “tilorismo” como: “prodigiosa invenção técnica americana que estuda cada indústria e cada trabalho, suprimindo-lhe as operações inúteis ou nocivas, dispondo tudo, movimentos, acções, orientação prática e intelectual para obter, com a maior economia de tempo e de esforço, o máximo de produção e de rendimento”.

não dão as mulheres para profetas, filósofos, grandes poetas, [por outro lado] ninguém propaga melhor a pureza da fé, a perfeição dos costumes, o encanto da vida, nas obras pias, na beneficência filantrópica, na beleza confortável do lar. (Peixoto, 1923, p. 78).

Assim, as mulheres encontravam na educação a possibilidade de se desenvolverem, indo ao encontro de suas “aptidões”, as quais seriam determinadas por seu sexo. Disso, fechando-se o ciclo que atribuiu determinada essência à mulher, a qual ela encontrava, novamente, através da educação:

tôdas as mulheres, feitas Martas e Marias<sup>51</sup> a um tempo, com o coração, com a vontade, com a inteligência, desenvolvidos e perfeitos pela educação, a acharem a finalidade da vida para aqueles a quem se dão tôdas, corpo e alma, felizes nessa abdicação, e a quem êles devem não só correspondência de amor, porêem mais, uma alta estima e uma imensa admiração.

Somos forçados a pensar. A mulher e o feminino são conceitos cujos sentidos têm variado historicamente. Eles não existiram desde sempre da forma como os reconhecemos. Pelo contrário, para Laqueur (2001), só houve interesse em buscar evidências de dois sexos distintos, com diferenças anatômicas e fisiológicas concretas entre o homem e a mulher, quando tais diferenças se tornaram politicamente importantes. Interessa-nos, pois, entender como o que vemos assim se tornou; como foi o processo de fazer disso que está dado.

A construção dos novos corpos sexuados surge a partir de dois grandes desenvolvimentos: um epistemológico e outro político. Isso porque as fundações da velha ordem social haviam sido inegavelmente abaladas. A ciência garantiu fundamentos biológicos do que é ser masculino e feminino. Mas, ela sozinha não significaria nada. Circunstâncias políticas, de competição pelo poder, criaram novas formas de constituir o sujeito e realidades sociais diferentes.

A mudança na compreensão do corpo e do sexo, conforme situa Laqueur, deu-se por um conjunto de forças que agiu possibilitando a emergência de uma nova inteligibilidade, intrinsecamente relacionada ao poder e à política. Anterior, e até paralelamente, ao modelo de dois sexos distintos, entretanto, vigorava a constituição do sexo único. Nesse modelo, que perdurou durante milhares de anos, acreditava-se que mulheres e homens tinham a mesma genitália, acontecia apenas que a feminina era interna e, a masculina, não. Vigorava o modelo desenvolvido por Galeno no século II d.C. em que as mulheres eram consideradas

---

<sup>51</sup> A partir de uma parábola do Evangelho, Peixoto resume o que entende ser o “ideal de educação da mulher”. Marta e Maria são, portanto, os exemplos. Eram irmãs e viviam no lar de Lázaro. Enquanto Marta preparava o conforto doméstico ao hóspede; Maria era inteligente, atenciosa e compreensiva, suscitando pensamentos nobres e elevados.

essencialmente homens. Sendo que, nelas, uma falta de calor vital (de perfeição) fizera resultar na retenção interna das estruturas que, no homem, são visíveis externamente a seu corpo. As mulheres eram, enfim, “homens virados para dentro”. (Laqueur, 2001).

Essencialmente, portanto, homens e mulheres eram iguais. Havia, sem dúvida, uma metafísica de hierarquia, em que os homens estavam mais próximos da perfeição, sendo as mulheres homens imperfeitos. Havia também um círculo de significados, no qual o que hoje chamamos de sexo e gênero co-existiam no “modelo de sexo único”. Naquele contexto, ser homem ou mulher era manter uma posição social (mais relacionada ao conceito de gênero), assumindo lugar e papel sociais. Não se tratava de *ser* organicamente homem ou mulher, pertencendo a um ou outro de dois sexos incomensuráveis. Até o século XVII, portanto, o sexo era uma categoria sociológica. Mas, depois, tornou-se uma categoria ontológica, que determinaria essências do ser homem ou ser mulher.

Essa transformação na maneira de se conceberem os sexos, quando retomada historicamente, lança-nos numa problematização urgente: não mais se poderia falar de uma diferença biológica fixa, de um lado, e relações sociais historicamente contingentes, de outro. Não somente o conceito de gênero as atravessaria, como também a construção sobre o sexo. Aliás, a própria distinção sexo-gênero e natureza-cultura se desfaz. Desconstrói-se a noção de um sexo *real*, fundamental e “natural” sobre o qual se inscrevem representações e sentidos culturais.

Assim, diz Laqueur (2001, p. 189): “em alguma época do século XVIII, o sexo que nós conhecemos foi inventado”. A mulher passou a ser *mulher*, não mais um homem imperfeito, e seu corpo tornou-se o campo de batalha para redefinir a relação social anterior, que existia entre homem e mulher. O corpo reprodutivo feminino passou a ter grande importância e a ser investi(ga)do pela ciência.

Lutas entre homens e mulheres, entre feministas e antifeministas pelo poder e por posição pública, ampliadas ao longo dos séculos XVIII e, principalmente, XIX pós-revolucionário levaram para o sexo biológico, para a natureza, a batalha do gênero. Onde as fronteiras corriam riscos de se apagar, a marca do sexo se impôs fortemente. A ordem moral passou a se fundamentar na biologia e surgiram muitos trabalhos sobre as diferenças sexuais, articulados nos séculos seguintes. A nova biologia estava implicada na reconstrução cultural. E com Rousseau, especialmente, a “anatomia é o destino”. Para ele, homens e mulheres são diferentes fisicamente e, portanto, possuem diferenças morais. Sendo tal argumento um ponto bastante exaltado pela educação do período histórico que estudamos.

Dessas concepções em torno da diferença sexual, derivaram-se outras questões a respeito da sexualidade, compondo o “sexo socializado”. Nesse novo aspecto, a tônica moralizante assumiu a frente nos debates. A problematização da reprodução distanciou-se do prazer; a maternidade recebeu *status* ontológico; o modelo heterossexual e reprodutivo tornou-se compulsório, em que masturbação e prostituição, por exemplo, foram consideradas perversões sociais do corpo, em vez de perversões sexuais com efeitos sociais.

Esses paradigmas, no entanto, são datados e foram construídos em função de necessidades sociais precisas, em que os homens teriam acesso ao universo público e as mulheres, não abalando a ordem das coisas, deveriam ter justificativas para se restringirem ao espaço doméstico. Para Laqueur, o lugar assumido pela psicanálise freudiana, nesse intrincado sistema, foi paradoxal. Ele afirmou que Freud foi, ao mesmo tempo, um produto do biologismo do século XIX, que postula dois sexos com órgão e fisiologia distintos, e de um evolucionismo que garante a adaptação das partes genitais ao coito heterossexual. Para Laqueur (2001, p. 285):

Freud, em suma, devia saber que o que ele escreveu na linguagem de biologia a respeito da mudança de sensibilidade erotógena do clitóris para a vagina não se baseava em fato algum da anatomia ou fisiologia. Tanto a migração da sexualidade feminina quanto a oposição entre a vagina e o pênis devem, portanto, ser compreendidos como rerepresentações de um ideal social de uma outra forma. (...) Em termos mais amplos, o que poderia ser chamado de patriarcado talvez tenha parecido a Freud a única forma possível de organizar as relações entre os sexos, levando-o a escrever como se seus sinais no corpo, pênis externo ativo *versus* vagina interna passiva, fossem “naturais”. Mas, na questão de Freud de que “a mulher sai da infância com uma tendência bissexual”, a palavra “mulher” refere-se claramente, não ao sexo natural, mas ao gênero teatral, a papéis sociais definidos.

Foi assim, considerando que Freud tenha sido um “grande teórico da ambigüidade sexual”, que Laqueur escolheu encerrar seu livro fazendo referência àquele autor. Pois, acredita que o pensador da psicanálise tenha colocado o problema de forma brilhante, conseguindo mostrar como é difícil para a cultura tornar um corpo adequado a categorias necessárias à reprodução biológica e, portanto, cultural.

É preciso que consideremos tudo isso que foi explorado através de referência à reflexão de Laqueur sobre a “invenção do sexo”, a fim de que possamos romper com as rígidas barreiras do sexual aprisionado no organismo biológico. Durante muito tempo, entretanto, a tendência foi a de justificar as diferenças de gênero a partir do frágil sistema de oposições binárias, conforme podemos ver na tabela apresentada por Peixoto, em seu livro “A Educação da Mulher” (1936, p. 151):

A educação da mulher	
CARACTERES SEXUAIS	
HOMENS	MULHERES
Órgãos sexuais masculinos	I. Órgãos sexuais femininos
Mamas rudimentares	II. Mamas desenvolvidas
Mais altos, pesados, fortes	III. Mais baixas, leves, fracas
Sistemas apreensor e locomotor fortes	IV. Sistemas apreensor e locomotor fracos
Predomínio do tórax sobre a bacia	V. Predomínio da bacia sobre o tórax
Forma angulosa pelas saliências ósseas e musculares	VI. Forma arredondada cobrindo saliências ósseas e musculares
Gordura sub-cutanea escassa e espalhada; na velhice, acumulada no ventre	VII. Gordura sub-cutanea mais abundante no colo, dorso, ancas, nádegas; na velhice por toda a parte
Pelos na face e no corpo, axilas e região cruroinguinal; na cabeça cabelos curtos e caducos	VIII. Pelos apenas nas axilas e região cruroinguinal; na cabeça cabelos longos e duradoiros
Desenvolvimento da laringe; voz grave e baixa	IX. Laringe limitada no desenvolvimento; voz aguda e alta
Instincto de mandar, combater; armas, cavalos, bichos	X. Instincto de maternidade; bonecas, roupas, casa
Inclinação para as mulheres	XI. Inclinação para os homens
Aptidão a gerar; aquisição de bens; defesa do lar	XII. Aptidão a conceber; menstruação, prenhez, parto, lactação
Comportamento activo e intensivo, no amor	XIII. Comportamento passivo e extensivo, no amor
Afectação de cinismo; sensação de intelectualidade; abstracção; síntese	XIV. Sensibilismo e afectividade; concretização, análise
Invenção	XV. Conservação

A suposta diferença sexual é uma construção dos corpos e da realidade biológica, conformada por certa visão de mundo, em que a relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres sobressai. A própria relação, no entanto, é inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social. Mais que isso, a visível diferença entre os sexos, ou entre os órgãos sexuais masculinos e femininos, pode servir de justificativa *natural* da diferença socialmente construída em torno dos gêneros. É, ainda, produto de uma construção alcançada à custa de uma série de escolhas orientadas, sejam para acentuação de certas diferenças, ou para a omissão de algumas semelhanças, como se pôde perceber da tabela acima apresentada. Desse:

Dado o fato de que é o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica e que é esta diferença socialmente construída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social que a alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões objetivas. (Bourdieu, 2005, p. 20).

Dessa forma, o pensamento encerrado sobre si mesmo impõe-nos um limite. Limitação ao próprio pensar. Corre-se o risco de permanecer nas “evidências” socialmente construídas, creditando-lhes caráter eterno e a-histórico. E o círculo se completa, a diferença construída sobre a anatomia fundamenta a visão social que a erigiu. No plano objetivo, e também no subjetivo, passamos a objetivar a realidade a partir de esquemas cognitivos desenvolvidos naquele contexto. Situação esta que nos leva, inevitavelmente, a atos de *reconhecer*, de se submeter; e não de conhecer.

Pensando nisso e com isso, percebemos algo instigante na possibilidade de tecer conhecimentos de formas novas, criativas, e, sobretudo, provocadas pelo próprio movimento em que a teoria oscila, ora fechando portas, ora abrindo-as com o vento que leva afetos e idéias para longe.

## CAPÍTULO III

### (DES)CAMINHOS DO FEMININO

#### Do seqüestro ao avesso daquele discurso

No capítulo anterior, percorremos parte da história da feminização do magistério primário, desde o Império até a Primeira República, enfatizando o engendramento da mulher-professora. Vimos no texto das fontes documentais o que pensavam educadores, intelectuais e legisladores, do período em questão, sobre a mulher e sua importância nos rumos da educação brasileira. Pudemos perceber que aquela mulher, eleita para educar, foi vista como um ser dotado de determinadas características, em detrimento e/ou na ausência de outras. Mas, muitas vezes, seu estatuto derivou de um artefato biológico, sua condição anatômica, construída como se apresentasse, em si, um fato natural e incontestável. Seu sexo foi tomado como origem e destino, relegando ao gênero apenas representar socialmente sua suposta inferioridade.

Nesse ponto, é preciso retomar a afirmação de que a feminização do magistério não foi algo “natural” e, portanto, tem história. Assim, a mulher não é uma categoria ontológica desde sempre e não porta uma essência prévia; pelo contrário, apresenta-se como o resultado de amplas disputas políticas e sociais, revelando conflitos e intrincados jogos de forças. Se a mulher ocupou e ainda ocupa o magistério primário em maior número e frequência do que os homens, ela não foi levada a essa posição naturalmente. Tal quadro se compõe de sucessivas engrenagens históricas e de poder que se entrecruzam.

Desse modo, nosso percurso diferencia-se de outros dois, aos quais estabeleceremos contraponto por considerarmos que representam, de modo geral, referências às quais os pesquisadores recorrem para analisar suas pesquisas sobre o feminino (numa perspectiva psicanalítica) na professora. Em nosso caminhar, especialmente, tais textos tiveram grande importância, pois foram os primeiros achados teóricos aos quais tivemos acesso. Tratam-se do livro da psicanalista e psicopedagoga argentina Alicia Fernández, “*A mulher escondida na professora*” (1994), obra que adquiriu grande relevância no Brasil por fazer uma leitura da psicanálise articulada à feminilidade na educação; e do artigo de Margareth Diniz, “De que sofrem as mulheres-professoras”<sup>52</sup>(1998), publicado na coletânea “*A psicanálise escuta a*

---

<sup>52</sup> O artigo de Margareth Diniz, ora apresentado, resultou de pesquisa em nível de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, intitulada “A mulher-professora em desvio de função por transtorno mental” (1997), sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Eliane



*educação*”, organizada por Eliane Marta Teixeira Lopes, professora e pesquisadora que articula Psicanálise à História da Educação.

De acordo com o que apontamos no capítulo anterior, ao mencionarmos a psicanálise no rol das disciplinas que produziram saberes sobre a mulher e o feminino, traremos os referidos textos à discussão, problematizando a via essencialista na qual eles se inserem. Sobre esse aspecto de “leitura” e deglutição do discurso psicanalítico no Brasil, seguimos a referência de Facchinetti (2001), que indicou os pontos de ancoragem da psicanálise na cultura e na história locais, entre 1920 e 1940. Para a autora, a entrada da psicanálise no Brasil se deu em meio a um campo de forças divergentes. Travou-se um embate pela hegemonia discursiva entre duas leituras que levaram a dois modos distintos de uso instrumental daquele saber. Tratam-se do discurso psiquiátrico-higienista, com uma leitura reformista e universalizante da psicanálise; e, por outro lado, o discurso da vanguarda modernista, cuja leitura subvertia os códigos estabelecidos em busca da singularidade. Segundo a pesquisadora, ambos constituíram-se no rastro da busca por forjar o brasileiro que se desejava.

Para Facchinetti, não é possível manter a Psicanálise fora da cultura, como se ela fosse asséptica, tal como as pretensões de uma ciência exata. Assim, no Brasil do começo do século XX: “a psicanálise introduz-se como uma possibilidade de resposta a uma sociedade que buscava modernizar-se e ganhar o domínio de si mesma, mas que, nessa busca, perdeu as referências de si mesma”. (Facchinetti, 2001, p. 54).

Para entendermos esse movimento, precisamos lembrar da contextualização histórica e social que fizemos nos capítulos anteriores, situando o interesse pela escolarização, pela educação primária e pela professora, num ambiente de mudanças na sociedade brasileira, que se pretendia moderna. Foi naquele “caldo” cultural que a psicanálise foi recebida e sofreu diferentes incorporações no Brasil.

---

Marta Teixeira Lopes. Na referida pesquisa, Diniz investigou a questão do adoecimento mental das mulheres professoras das séries iniciais. Analisou prontuários de situações em que professoras da Rede Municipal de Belo Horizonte adoeceram e entraram em licença médica, culminando em “desvio de função”. Tal situação de desvio funcional era respaldada pelo discurso médico-institucional. Inicialmente, em nossa introdução, retomamos experiência de estágio que ensejou a realização deste trabalho. Nosso interesse inicial recaiu sobre a mesma questão exposta por Diniz. No entanto, a própria pesquisa teórica nos “desviou” daquele tema, embora consideremos bastante rica a pesquisa de campo realizada pela autora, na qual prontuários médicos foram examinados e, novamente, a questão de tutela pelo saber-poder médico apareceu, inclusive sob a mesma roupagem de outrora, a da famosa “histeria”. A consideração final daquela pesquisadora a respeito dos laudos médicos e de suas recomendações ao concederem o desvio de função é bastante intrigante: “*A professora não poderá exercer atividades que exijam contato com crianças em idade escolar*”. (Diniz, 2001, p. 214). Ficam as perguntas: o que faz o saber médico no espaço escolar? Por que se recorre a ele como a “última palavra” sobre o “destino” da relação educativa? Mais de um século depois das históricas freudianas, o que essas professoras veiculam, ou não, ao receberem esse novo-antigo diagnóstico? Quem se “protege” com o afastamento: a criança, a escola, a professora?

Freud atraiu o interesse nesse campo discursivo de dois modos opostos: como instrumento para a crítica à civilização — realizada nos moldes europeus — e para a valorização de culturas periféricas, como a brasileira; ao mesmo tempo, serviu como justificativa para a manutenção, pelo modelo conservador, de controles sociais há muito estabelecidos, ainda que sob nova roupagem. (id, ibid).

Considerando essas possibilidades de digestão, incorporação e reprodução do discurso psicanalítico, abordaremos os dois textos que mencionamos anteriormente, um a um, e como eles contribuem para determinada visão da psicanálise articulada à educação. Retomando também a metáfora de *seqüestro* do feminino, articulada ainda na introdução deste trabalho, pretendemos situar o que fica omitido, retirado, capturado pela lógica fálica dominante. Posteriormente, como saída inventiva e de “re-existência” àquele modo de teorizar, procuraremos linhas alternativas à lógica totalizante, com a recuperação da experiência sensível na educação e com os deslocamentos do feminino.

### **1. Há uma mulher escondida na professora?**

Embora, desde o início de seu texto, Fernández (1994) assumira a posição de que a diferença (sexual) deva ser vista como diferença e não como carência, ter ou não ter (o falo), ela também fala em um modo de produção de saber e conhecer característico das mulheres, tomado por invisível e doméstico. No entanto, tal produção não é contextualizada e submetida ao efeito da historicização de nossos saberes e fazeres. Pelo contrário, a autora os toma como dados e característicos das mulheres; por consequência, promovendo o sexismo que ela própria pretendia combater. Ela parte do pressuposto de que a diferença de gênero fica omitida e/ou desmentida na professora, como se essa não pudesse revelar seu sexo e que esse fato estaria relacionado aos problemas de aprendizagem e ao fracasso escolar.

Fernández procura situar a aprendizagem como um processo sexuado. Denuncia que tanto a linguagem, quanto a construção do conhecimento procedem a uma anulação da diferença de gênero. Observa que as “formas culturais femininas” estabelecem uma identificação entre ser mulher e ser mãe, além de exigirem um movimento para dentro, obrigando a mulher a esconder o que seu corpo queria mostrar. Uma vez mais, há uma naturalização desse “corpo de mulher” que, pelo fato de menstruar, é interpretado como implicado num movimento para fora.

Haveria, nas mulheres, uma culpa por conhecer. A autora argumenta que “frente à proibição mítica de conhecer, a mulher e o homem apresentam movimentos diferentes, de

acordo com os distintos lugares onde estão situados” (Fernández, 1994, p. 49). Isso se daria porque a mulher mantém uma “relação primária com o saber”, devido à analogia com o saber (o qual antecede o conhecimento) que ela, supostamente, teria de sua gravidez e que o homem, a seu turno, desconheceria. Argumenta a autora:

As significações inconscientes do aprender no homem e na mulher têm pontos de encontro e linhas divergentes, que assinalam a diferente inscrição a partir de uma diferença de gênero sexual orgânico, até um corpo<sup>53</sup> (organismo atravessado pela inteligência e o desejo) de um outro gênero sexual. As postulações anteriores poderiam contribuir para explicar, a partir do ponto de vista subjetivante, a maior incidência de problemas de aprendizagem nos meninos (Fernández, 1994, p. 50).

O pensamento expresso na citação acima reflete o ponto de partida da autora, qual seja, a concepção de que, a partir de uma “diferença de gênero sexual orgânico”, diferentes inscrições se assinalam para homens e mulheres. Desse gênero sexual orgânico emerge o corpo, atravessado pela inteligência e pelo desejo. É assim que surge a explicação causal de que, portanto, os meninos teriam maior incidência de problemas de aprendizagem. Mas, como se institui esse gênero sexual orgânico? É preciso que nos lembremos do sexo inventado, como propôs Laqueur (2001), e não apenas do gênero como produção política e social.

Parece que o texto em questão retrata a idéia do sexo natural, em cuja correspondência direta estaria o gênero e, para além dele, subjetividades de homens *versus* subjetividades de mulheres. Dessa feita decorreriam diferentes “inscrições” em relação ao conhecimento. A autora parte da constatação empírica da diferença sexual anatômica como fundante (estrutural)<sup>54</sup> do sujeito homem ou mulher; enfim, novamente a “anatomia é o destino”, em termos literais. Não se produz para além de um pensamento encerrado sobre si mesmo. Origem e destino fecham-se sobre o mesmo ponto: o sexo.

Dessa forma, o que Fernández faz é apenas constatar, e teorizar a partir disso, que há relações de dominação em que sobressai o masculino. Como já havia apontado Bourdieu (2005), tal divisão objetiva entre os sexos inscreve-se também na subjetividade, sob a forma

---

<sup>53</sup> A autora definiu corpo da seguinte forma: “é uma construção realizada sobre a ‘matéria-prima’ que dá o organismo, atravessado pela inteligência e o desejo, em um momento histórico determinado” (Fernández, 1994, p. 44).

<sup>54</sup> Arán afirma que a questão da diferença sexual em Psicanálise, conceito fundamental que determina a noção de simbólico, é uma versão masculina da diferença. “No que se refere a Freud, a única possibilidade de destino para a sexualidade feminina é a inveja do pênis, tendo na sua versão positiva a maternidade e na sua versão negativa a renúncia e a virilização. Para Lacan, nas fórmulas de sexuação, o lado feminino acaba sendo um limite interno do masculino onde a mulher aparece como “não-toda” inscrita na função fálica. A própria escolha do falo como significante do desejo, significa uma posição sexuada de quem só pode conceber o feminino a partir da exclusão. É neste sentido que a castração pode ser considerada, como sugere Stein (1977) a própria ‘negação da feminilidade’ ” (Arán, 2003, p. 107-8).

de esquemas cognitivos que, organizados sobre aquela divisão, geram e organizam a percepção da divisão objetiva. Conclui-se o circuito e paralisa-se a possibilidade de romper com seu fluxo. É um convite à permanência nas “evidências” socialmente construídas, às quais se acaba creditando caráter eterno e a-histórico, o que nos levaria, inevitavelmente, a atos de *reconhecer*, de se submeter; e não de conhecer.

Visando a desvelar o mecanismo mítico que sustentaria a “culpa por conhecer”, o texto de Fernández se viu preso na mesma armadilha, pois não transgrediu “mandamento” algum, neste caso, de uma visão falocêntrica da Psicanálise. Para a autora haveria uma posição específica da mulher frente à proibição mítica de saber por ter sido ela quem iniciou o movimento de cair na tentação de conhecer/ comer. A autora segue, textualmente, o fato de ter sido Eva a primeira a provar do fruto proibido da “árvore da sabedoria”. Assim:

O homem, duplamente aprendente, necessita conhecer, através de sua mulher, que ele é pai desse filho; conhecer sua autoria nessa produção. Precisa que esse conhecimento lhe seja dado por ela. (...) Conheceram, e conheceram seu corpo. Conheceram sua nudez, conheceram a diferença inscrita em seu organismo e, a partir dessa diferença conhecida (não somos iguais, portanto não somos completos), construíram um corpo, que mostra e guarda, que exhibe e esconde a incompletude (Fernández, 1994, p. 54).

A diferença sexual seria a primeira percepção de diferença empreendida pelo ser humano, modelo a partir do qual procederia sempre, exaltando a visão como função sensória mais importante. Partindo de “não somos iguais”, chegando, portanto, a “não somos completos”, para concluir “é preciso que falte”, Fernández atesta (no estilo da falta como aquilo que move o sujeito rumo ao desejo) a proibição como aquilo que causa o desejo de conhecer. Mas, para a autora, o homem é fálico e à mulher falta esse registro. Ela seria, portanto, “não-toda”.

No entanto, em “A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico”, Neder Bacha (2002) aponta que na perspectiva daquela lógica fálica, sinônima da mesma fase do desenvolvimento libidinal, ou se é fálico ou se é castrado. Reconhecendo apenas um sexo (o masculino, pela marca do falo), o feminino seria marcado pela falta, sem qualquer determinação positiva. Para a autora, quando não estamos submetidos a essa lógica da exclusão, a feminilidade revela-se como fecundidade e procriação, o que, por sua vez, ocorre *via oral*, nos termos do inconsciente. Então, pergunta-se: “Não é uma “oralidade abundante” que caracteriza a natureza feminina de todos os tempos?” (Neder Bacha, 2002, p. 96).

Com isso, Neder Bacha nos lança na proposta de pensar que, se existe um registro que insiste para além de tempos determinados, ou seja, que se repete quanto às mulheres, esse é o registro da “oralidade abundante”. Tal associação parece se estabelecer no inconsciente e ser

reproduzida na e pela cultura, aproximando-se de sentidos atribuídos ao feminino, como perigoso, cruel e canibal. Podemos nos lembrar dos contos populares, dos mitos e dos relatos bíblicos sobre a mulher e a sedução, como: Branca de Neve e sua madrasta; Medéia, a mãe ogra; Eva, que oferece a maçã a Adão; a sanguinária Salomé, que oferece à sua mãe o prato com a cabeça do Santo, dentre outras.

Assim, chegamos às significações inconscientes correlatas ao comer. Dentre elas, estão os conhecimentos que, para a realidade simbólica, são alimentos que comemos, como já havia apontado a *Antropofagia*. Pois, na incorporação (de alimentos, de conhecimentos etc) ou no “canibalismo”, as atividades sexual e alimentar estão misturadas e ambas são fontes de prazer. Associando termos, recuperamos a produção/deglutição feita por Facchinetti (2001). A autora afirma que o pensamento psicanalítico circulava no meio intelectual do Brasil desde a década de 1910. Os modernistas encontraram na obra freudiana uma fonte fundamental de pesquisa, de instrumento de reflexão e crítica em relação às idéias de raça, evolução e, sobretudo, à concepção da subjetividade (através da apropriação do discurso do inconsciente e da centralidade da sexualidade e do primitivo em sua produção), influenciando a construção dos personagens e o próprio ato da escrita. Assim, no *Manifesto Antropófago* de 1928, trata-se de:

comer o estrangeiro, fragmentá-lo, eis a estratégia, mas sem *localizar* propriamente o estrangeiro no Brasil ou na Europa; o objeto de devoração é muito mais o que se produz no embate, na fricção dos corpos, cujas fronteiras entre a interioridade e a exterioridade apresentam-se sempre fluidas e precárias. Assim, se a antropofagia propõe a deglutição daquilo que lhe é diferente, o bárbaro é sujeito e objeto da ação, e sai, de cada uma dessas experiências, um outro ele próprio. (Facchinetti, 2001, p. 131).

Seguindo esse fio, podemos chegar às teorias infantis<sup>55</sup> sobre o nascimento, já estudadas por Freud, em que a alimentação é situada na origem da procriação, de forma que as crianças seriam concebidas pela nutrição. Assim, encontramos outro olhar para abordar a questão do alimento e da sedução:

Nossa cozinha simbólica mistura amar, comer, pensar, conhecer e procriar, tudo num mesmo caldeirão. A criança seduzida incorpora o alimento que o mestre-cuca oferece e experimenta o prazer de criar e engendrar um terceiro. Introduzindo significações adultas no universo da criança, o mestre

---

<sup>55</sup> Nossa experiência clínica em maternidade revelou que essas teorias relacionadas ao *infantil* são vividas pelos adultos, a exemplo da gravidez, como fantasias que oferecem conteúdos para a formação de sintomas, tais como a hiperemese gravídica (vômitos excessivos, que podem comprometer a gravidez e/ou a vida da gestante) e a constipação. Inconscientemente, esses conteúdos revelam fantasias de fecundação pela alimentação. Não podemos esquecer também das teorias infantis que os adultos contam às crianças, dizendo que foi de uma “sementinha”, colocada pelo pai na barriga da mãe, que se fez o bebê. Sendo a boca o primeiro órgão do aparelho digestivo, teria sido “porta de entrada” pela qual tudo começou.

impulsiona um trabalho de elaboração que está na origem do “sujeito psíquico” (Neder Bacha, 2002, p. 97).

Por isso, a referência à antropofagia, território de onde podemos vislumbrar a criança como o primitivo canibal, ligado a uma mãe devoradora que o fez nascer e pode muito bem voltar a engoli-lo; eis o medo/desejo que habita cada um de nós. Assim, o mestre (e) *cuca*<sup>56</sup>, ou neste caso, a professora, oferece os alimentos/ conhecimentos para que sejam deglutidos, incorporados, destruídos, experimentados com prazer. E da oferta da *cuca* à criança, produz-se um terceiro, produzido no embate, na fricção dos corpos, cujas fronteiras são fluidas e precárias. Sai, assim, um outro, um *filho imaginário* (Stein, 1997 *apud* Neder Bacha, 2002) criado pela relação sedutora. Por isso, Neder Bacha afirma que *educar é erotizar e fecundar o outro*. Portanto, *se esquecemos tão facilmente o aspecto erótico do impulso educador, isso se deve, segundo Jaeger, “à sua apaixonada gravidade moral”* (id, *ibid*, p. 98).

Chegamos, assim, a um ponto fundamental para o desenlace de questões que atravessam a compreensão do feminino na professora primária, personagem de nosso trabalho. Atingimos o cerne da “gravidade moral”. Passaremos, a seguir, à discussão apresentada por Diniz (2001), a qual retoma, em sua escrita, partes do texto de Fernández. Tal aspecto nos indica, novamente, a relevância que o trabalho da autora argentina assumiu no Brasil como referência para produções acerca da interface psicanálise–educação.

## **2. “Entre a cruz e a caldeirinha”: falta e sofrimento como sinônimos de feminilidade na/da professora**

Ao interrogar “de quê” sofrem as mulheres-professoras, Diniz (2001) parte do seguinte pressuposto: mulher-professora sofre. A autora procura situar o magistério como profissão feminina na esfera de algo que se produziu historicamente. Por isso, afirma que é necessário que se compreendam os percalços da profissionalização do trabalho docente, operando enquanto uma dinâmica de classe e uma dinâmica de gênero. Afirma, ainda, que o trabalho em educação escolar não se dissocia da expectativa de desempenho feminino no lar. Tal

---

<sup>56</sup> Esse interessante jogo de palavras, em que novos termos e sentidos são criados, foi instituído por Neder Bacha em “Psicanálise e Educação” e retomado em “A arte de formar”. “Na sua cozinha a *Cuca* manipula receitas mágicas e devora bebês que se transformam em conhecimentos. Recitando suas fórmulas mágicas, ela mistura no caldeirão os ingredientes da poção que metamorfoseia os seres. *Arte, ciência e paciência* dotam a bruxa de poderes mágicos” (Neder Bacha, 2002, p. 103). Temos essa *cuca*, bruxa sequiosa pela tenra carne infantil; temos a *cuca*, doce típico da culinária do sul do Brasil, apreciado pelas crianças; e, também o *cuca*, que em língua corrente remete ao cozinheiro. Assim: “o mestre é, por natureza, também o *Cuca*, a *Cuca* e a *cuca*: melhor que saiba disso, porque dessas mesmas fantasias provém o impulso que o leva a amar seu ofício – e seus alunos” (Mezan, 2004).

posicionamento parte de uma constatação sem questionamento, por assumir a via da profissionalização, partindo da inserção social da mulher sem procurar compreender como essa categoria ontológica foi construída. E, ao afirmar uma perspectiva de gênero, assume-a como categoria neutra, que revelaria a dinâmica social entre os sexos como verdade acabada, sem, no entanto, indagar a própria invenção do sexo — no qual, tradicionalmente, o gênero se ancora. Montam-se as armadilhas do pensamento.

Diniz percebe que, geralmente, as pesquisas que tentam explicar a feminização do magistério dividem-se em dois conjuntos de argumentos. Num deles, predominaria a imagem da mulher-professora como figura que se fixou à condição “natural” de esposa e mãe. Nessa concepção, como ela afirma, “ensinar seria apenas um desdobramento de uma atividade naturalmente praticada” (p. 198). Na outra vertente, estaria rechaçada a passividade da mulher-professora, e exaltada, em contrapartida, a atuação de luta, num campo em que as mulheres se politizaram. Na seqüência, no entanto, a autora procura oferecer a sua explicação para tal processo, ao que aponta o processo de urbanização e o início da industrialização, afirmando: “assim, com o crescente afastamento dos homens da área educacional e a necessidade de expansão do ensino, coube às mulheres a função de ensinar”. (p. 199). Parece assumir a posição de tentar responder sua questão com um argumento causal, conseqüência de outros fatos sociais. Encerrando essa tendência, postula:

As mulheres-professoras não conseguem explicitar motivos subjetivos para a escolha profissional, excluindo-se de uma posição que demonstre uma implicação do seu ser com o trabalho pedagógico; conseqüentemente, não constroem uma identidade profissional. (Diniz, 2001, p. 200)

Impactante a certeza de tais proposições, são verdadeiras “sentenças de morte” aos aspectos envolvidos na docência, que vão além de oferecer uma identidade consoante àquilo que o saber oficial e a ciência (inclusive *psi*) instituiu como a “verdade” de ser professora. E o que podemos vislumbrar dessa “verdade”, o que ela seqüestra?

No texto de Diniz, temos a hipótese de que se instituiu que mãe e professora não devem coincidir, pois uma está no âmbito privado, e a outra, no público. Se no passado a imagem da mãe, considerada educadora “nata”, deslizou para a da professora, não podemos esquecer que foi a *mãe-higiênica* que deu suporte a tal simbolismo. Foi uma associação muito útil e conveniente, como já vimos. Mas, a partir das fantasias inconscientes ligadas ao educar, percebemos que a aproximação que se dá é com a *mãe-Eva*, *sedutora*, e não com a idealização de um “amor materno” dessexualizado, historicamente perpetuador do confinamento da professora naquele lugar apático.

Portanto, quando se assumiu o lugar do “suposto saber-poder”, deixou-se de questionar outros mecanismos e de ouvir as metáforas, vindas do inconsciente produtivo e inventivo das professoras, para associar rapidamente sua percepção, viciada pela teoria, a explicações totalizantes. Mais grave, ainda, seria retornar esse discurso às próprias professoras e censurar que elas se vejam num lugar que afeta o outro e que remete à maternidade. Isso porque nossa gravidade moral leva a recalcar os aspectos mais informes e assustadores presentes no educar e encarnados por aquela que os ensina. Nós, especialistas *psi*, acabamos veiculando a mensagem propalada pela cultura aos quatro ventos e, tentando proteger, protegemo-nos do feminino. Insiste Diniz (id, ibid, p. 200-201):

É intrigante o fato de que as leituras que se propõem a analisar o fenômeno da feminização do magistério não interroguem sobre a especificidade do ser mulher. O que haveria de singular na mulher que faz com que se encaminhe para essa função de ensinante? Haveria algo mais específico nesse campo de trabalho que atrairia as mulheres de forma tão inquestionável?

Levantando tal questionamento, a autora também critica a exploração de explicações (sobre a feminização do magistério) “que se baseiam em uma questão de aprendizagem, de educação ou de cultura” (id, ibid, p. 201). E propõe, portanto, como saída, que se dê voz ao próprio sujeito. A questão, no entanto, continua sendo a interpretação que a escuta de tais vozes poderá oferecer. Assim, ela indica que, na subjetividade da mulher-professora, o que se destaca é um profundo mal-estar, o qual se manifesta nas queixas. O alvo principal das queixas, sem dúvida, é o aluno, que não aprende, que é indisciplinado etc. Conseqüentemente, afirma-se que a professora vive um sentimento de ambigüidade em relação ao aluno. Com efeito, relembramos a afirmação de Neder Bacha (2002) de que a educação envolve forças conflitantes e, sobretudo, mobiliza muita angústia. Acrescentaríamos, neste caso, um outro conflito a se considerar: aquele existente entre a imagem idealizada da mãe pura, que educa a criança *pura (razão)*, mas se depara com os fantasmas inconscientes evocados pela sua condição de formadora do outro. Ou seja, depara-se com o lugar “proibido”, o da sedutora-perversa.

Mas, seguindo pelo caminho mais tradicional da psicanálise, continua Diniz: “sabemos que, apesar das inúmeras queixas e dos sintomas apresentados pelas mulheres-professoras, estas permanecem no magistério. Daí ser necessário percorrer um outro caminho para entender a questão feminina” (Diniz, 2001, p. 207). Curiosamente, apesar de se dar conta de que outro caminho seja necessário, o percurso escolhido pela autora foi o de uma teoria aceita



e difundida no campo da psicanálise, que relega a educação à condição de impossível<sup>57</sup>. Assumiu a rota lacaniana, de exclusão do feminino, marcado pela identificação com a histérica.

A menina da mesma forma que o menino, deve renunciar à mãe, porém a dificuldade do tornar-se mulher resulta da impossibilidade de identificação feminina, pois ali onde algo não presente se encontra, resta um vazio, uma pergunta: *O que quer uma mulher?* (...) O processo é mais complicado, pois mesmo submetida à lei fálica – falo enquanto falta – a menina não se encontra em um traço de identificação propriamente feminino, pois não há representação do feminino no inconsciente. Desde Freud, a Psicanálise vê no falo o significante único para ambos os sexos, pois não existe inscrição psíquica de um significante do sexo feminino. (Diniz, 2001, p. 208-209).

A partir da citação, podemos pensar que a divisão que se dá no plano social foi transposta, em termos estruturais, para a subjetivação, e não o contrário. Tanto a menina quanto o menino teriam que renunciar à mãe, afastando-se do território feminino da primeira infância, deixando para trás essa experiência em nome de “tornar-se homem acabado”. Aquela idéia bastante difundida na psicanálise, de passagem do estado de natureza para a cultura, como sinônimo da passagem da mãe ao pai, representa antes de tudo um conflito que Freud não deixou de anunciar em “O mal-estar na civilização” (1930), indicando a que preço essa civilização se constituiu. Assim:

em “O mal-estar na civilização”, Freud se refere ao mal-estar na modernidade, uma vez que, para ele, um dos principais impasses da

---

<sup>57</sup> *Educação Impossível* é o título do livro da psicanalista Maud Mannoni. Para ela, a educação é violência física (a educação autoritária, exemplificada pela pedagogia do Dr. Schreber, pai de Daniel Paul, do famoso “Caso Schreber”, cujo livro foi analisado por Freud) ou violência psíquica (a educação “progressista”). Assim: “a recusa de adaptação é, para Mannoni, ‘sinal de saúde’ na criança que recusa essa mentira mutiladora em que a escolaridade a aprisiona’. Sendo adaptação, a educação seria enlouquecedora (Mannoni, 1977, p. 37/38)” (Neder Bacha, 2002, p. 98). Essa é uma concepção de educação, oferecida por certo ramo da psicanálise, em que sobressairia a coerção à qual a criança ficaria submetida, ainda que acreditasse estar decidindo seu rumo. A autora acreditava que a educação infantilizava a criança e que isso se reverteria com uma proposta de “a-escolarização”, que poria fim à reclusão da criança num mundo infantil. “É muito importante, para Mannoni, que o adulto remeta a criança ‘a um outro objeto de desejo que não a sua própria pessoa’, porque ela se encontraria sempre em perigo de vir preencher a vida afetiva dele. (Mannoni, 1977, p. 177 *apud* Neder Bacha, 2002, p. 104). Por essa razão, Neder Bacha aponta que Mannoni quer proteger a criança dos afetos dos adultos. Então, para escapar ao poder do imaginário do educador, que supostamente impõe ao educando sua imagem ideal, Mannoni oferece a ciência. Através de um programa científico, ela acredita romper com a ‘tendenciosidade do imaginário’. Outra psicanalista, Catherine Millot, autora de “Freud Antipedagogo” (1987), concluiu que seria impossível “aplicar” a psicanálise à educação. Assim, tentativas de aplicá-la se baseariam num mal-entendido. Ela afirma que: “Tudo o que o pedagogo pode aprender da e pela análise é a saber por limites a sua ação — um saber que não corresponde a nenhuma ciência, e sim à arte. (Millot, 1987, p. 154 *apud* Neder Bacha, 2002, p. 119). A partir das teorias das duas autoras citadas, Neder Bacha (id *ibid*) afirma: “é grande a semelhança da educação tal como descrita por analistas como Millot e Mannoni, com a imagem da mulher refletida pela cultura. Como esta, útero faminto, eterna insatisfeita, está sempre querendo fazer do educando um outro ser”. Para finalizar, Neder Bacha (p. 120) nos deixa com a questão: “A condenação da educação poderia ser uma tentativa de proteger-se, e à criança, desse feminino que, fazendo os limites desaparecerem na sedução, ameaça o ser na sua existência?”.

economia subjetiva desse processo civilizador é a renúncia pulsional, historicamente associada ao afastamento do feminino (Arán, 2002b, p. 170).

Ao abordar tal afastamento do feminino, Arán refere-se a uma das passagens de “O mal-estar na civilização” que ilustra essa associação que se constitui numa das afirmações mais polêmicas daquele texto, qual seja: “As mulheres logo se opõem à civilização” (Freud, 1930, p. 58-9 *apud* Arán, 2002b, p. 170). Assim, para Freud, a civilização era cada vez mais um assunto de homens.

Desse modo, entendemos que a escolha da abordagem da mulher e de seu suposto sofrimento, feita por Diniz, mantém-se no registro da falta, da castração e da inferioridade feminina, afastando-nos de sua positividade. Entretanto, como já questionou Nunes (2000) e, com isso, possibilitou-nos pensar diferentemente a aproximação entre mulher, masoquismo e feminilidade, herdada, em alguns momentos da teoria psicanalítica, de uma representação da mulher que se construiu paulatinamente ao longo do século XIX. Propôs Nunes (2000, p. 237):

Parto da premissa de que diante da condição de desamparo em que se encontravam as mulheres do final do século XIX, o masoquismo aparecia como uma possibilidade real de inscrição do sujeito feminino na ordem cultural. (...) A mulher masoquista é, a meu ver, aquela que, deparando-se com sua *feminilidade*, isto é, com a ausência de insígnias fálicas universalistas que norteiem sua vida, aceita o jogo mortífero da sujeição, colocando-se como complemento fálico de seu parceiro, tentando assim escapar ao desamparo, à dor e ao sofrimento, e tirando daí seu quinhão de prazer.

Quer dizer que, se em razão de determinadas condições sociais e políticas do final do século XIX (e no Brasil, podemos considerar que tais condições permanecem, ainda, em meados do século XX, período de nosso estudo histórico), à mulher foi reservado apenas o masoquismo como forma subjetiva, isso se deveu a marcas culturais do período e não a um caráter eterno. Logo, formas outras de apresentação do feminino ficaram seqüestradas, impedindo o aparecimento da alteridade.

Por esse motivo, entendemos que as professoras, através da metáfora da *mãe-higiênica*, foram engendradas, ou *incardinadas*<sup>58</sup>, numa moldura dessexualizada e apática (no sentido de ausência de *pathos*, paixão, cujo sentido grego seria “estar passivo”). Com efeito, elas foram construídas como personagens cujo *script* previa a anulação da paixão, da passividade frente aos próprios significantes sexuais, enigmáticos, conseqüentemente. Mas tal

---

<sup>58</sup> Estamos usando a variação do termo “*incardinamiento*”, criado por Rosi Braidotti (2004) para traduzir a palavra inglesa “*embodiment*”, no sentido de “dar forma ao corpo”, “moldar a carne”, visando marcar diferença a respeito de “encarnar”, ou “encarnação”, e demais termos de conotação cristã.

“prescrição” as atravessava, dirigindo-se a um fim: transmitir a apatia na relação com os alunos (crianças). Ou seja, impunha-se como objetivo não despertar na criança a sexualidade que a desencaminharia do registro puramente biológico, inserindo o sexual criativo para além de uma suposta pura adaptação instintiva.

Há, pois, uma assimetria originária entre a criança e o adulto, mas esta não é dada por uma suposta autonomia deste, e sim pela “passividade” da criança diante da “sexualidade do adulto sedutor”. A criança é passivizada pela “mãe sedutora” através da invasão de “significantes enigmáticos”; a sua impossibilidade de simbolizar isso que lhe chega do outro, quer dizer, esta passividade de origem, determina uma assimetria que caracterizaria a “paixão” (Neder Bacha, 2003, p. 216).

Podemos dizer que a criança da escola brasileira, no período da Primeira República, deveria ser considerada autônoma em tal aspecto, interessando apenas seu necessário desenvolvimento rumo ao adulto almejado para aquela sociedade. Para isso, não se permitia à professora ocupar o lugar de “mãe sedutora”, mas tão-somente aquele de mãe higiênica, *construtora da nação e guardiã do futuro*.

Tratava-se da reprodução não-crítica do mesmo (Braidotti, 2004), através do investimento no aspecto feminino adaptativo, despotencializado e desvinculado de seu aspecto criativo e transgressor.

### **3. Da professora *dessexualizada* e a sedução neutralizada ao Banquete na educação**

Tal aspecto remete à questão da sexualidade, a qual se pretendia configurar socialmente com o auxílio da escola e, em última instância, da professora. Parece ter sido necessária uma dessexualização da mulher que seria professora, a fim de que ela não despertasse a sexualidade em seus alunos. Em alguns casos, evitava-se a proximidade entre professoras e alunos, sendo permitido o ensino de meninos por mulheres professoras apenas até que esses completassem dez anos de idade. Tentava-se salvaguardar a sexualidade dos meninos e das professoras. A esse respeito, encontramos contribuições valiosas para pensarmos sobre a sexualidade em Foucault (2005) e em Neder Bacha (2003).

No entanto, é necessário afirmarmos nossa perspectiva ao aproximar o pensamento de Neder Bacha — pesquisadora no campo da psicanálise — ao pensamento de Foucault, o qual tem sido visto, tradicionalmente, em oposição à própria psicanálise. O pensador Renato Mezan, por exemplo, chegou a afirmar que a sexualidade de que fala Foucault não é a mesma da psicanálise, que inclui o inconsciente e tem “caráter traumático para o ser humano”,

inscrevendo-se “num conflito psíquico”; e, portanto, indo além do “registro corporal”. (Mezan, 1985, p. 118-9 *apud* Neder Bacha, 2003, p. 211). Em um primeiro movimento, surgiu o ímpeto de tomar a afirmação de Mezan literalmente e, por conseqüência, abandonar Foucault, afastando-o de nosso campo de discussões. No entanto, o estranhamento e a dúvida persistiram.

Assim, nas negociações com as teorias, percebemos que havia semelhanças entre o que líamos em Foucault, sobre a histerização do corpo da mulher, com o que encontrávamos nas teorizações de Marcia Arán, Regina Neri e Silvia Nunes e, inicialmente, nas cartografias do feminino, propostas por Joel Birman, sendo todos os autores supracitados psicanalistas. Ao mesmo tempo, a perspectiva foucaultiana de pedagogização do sexo da criança encontra pontos de enlace na produção da também psicanalista Marcia Neder Bacha, no que diz respeito ao infantil idealizado e apagado da criança moderna, *criança pura razão*.

Entretanto, também as distinções se impunham entre o pensamento de Foucault e o da psicanálise, de modo geral. Uma importante diferença parece ser a desconstrução foucaultiana da “hipótese repressiva”, pela qual recusou que o capitalismo teria inaugurado a “grande fase repressiva” da sexualidade. Em “A Vontade de Saber” (2005), o autor afirmou que a grande explosão discursiva em torno da sexualidade vem desde o século XVI, tendo por objetivo incitar e fabricar determinada sexualidade e não reduzir ou proibi-la. Já a psicanálise permanece adepta à hipótese repressiva, a exemplo do que Freud escreveu em “Moral Sexual ‘Civilizada’ e Doença Mental Moderna”, indicando inclusive os efeitos nocivos resultantes dessa moral “civilizada”, como o incremento da neurose.

Retomando as diferenças entre as duas concepções, acreditamos que a mais expressiva delas remeta à concepção de sexualidade ancorada nas fantasias sexuais, para a psicanálise; enquanto para Foucault, teórico pós-estruturalista, não seja tão nítida a diferença entre o “dentro” e o “fora”, entre o que é do sujeito e o que é da sociedade. Com Foucault, e também com Guattari e Rolnik (1986), podemos falar de modos de subjetivação, estabelecendo íntima conexão entre os modos de produção social e os modos de produção dos sujeitos.

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas um questão de idéia, não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade, ou a identificações com pólos maternos, paternos, etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo. (Guattari & Rolnik, 1986, p. 27).

Sendo assim, a escolha de instrumentos para traçar nossa própria cartografia tangencia tanto o pensamento de Foucault quanto o da psicanálise, levando em conta a própria diferença entre esses dois campos de idéias, conforme bem apontou Mezan (1985). Nosso objeto de pesquisa nos levou à procura desses instrumentos, coadunando diversidades. Não houve uma restrição prévia de teorias a serem utilizadas. Ao contrário, na medida em que novas questões surgiram, tivemos que lidar com as escolhas e estabelecer pontes, pelas quais o fluxo das idéias nos conduzisse e fosse conduzido.

Dessa feita, nossa *via* compreende que Foucault apontou o dispositivo “sexualidade” como algo produtivo e não somente repressivo. Mas, acreditamos que ao se produzir determinada sexualidade a partir do final do século XVIII, seguiu-se utilizando certo padrão “repressivo”, de modo que determinados aspectos foram incitados, principalmente através do discurso; enquanto outros foram afastados, seqüestrados e condenados à repetição do mesmo. No conjunto dos aspectos que se tentou omitir e afastar da consciência e da cena social, incluímos o feminino seqüestrado da (e pela) cultura. Por isso, em vez de situarmos o processo de construção da professora como assexuado, preferimos nomeá-lo como *dessexualizado*. Pois, não significa que nela se tenha apagado ou banido a sexualidade, senão que apenas alguns aspectos foram subtraídos, em nome de que outros fossem produzidos e almejados como característicos daquela personagem.

Finalmente, para delinear nossa perspectiva ao aproximar a concepção da psicanálise de outra que considera a sexualidade da forma como ela se manifestou no registro político e histórico, apontamos para o diálogo entre elas estabelecido por Birman (2001, p. 12), no qual a subjetividade:

(...) não se define por um ser fechado sobre si mesmo, mas pela sua abertura para o outro. Vale dizer, na subjetividade se articulam intimamente os registros da interioridade e da exterioridade. Daí porque numa passagem célebre, da obra intitulada “Psicologia das massas e análise do eu”, Freud enunciou que não existiria rigorosamente qualquer diferença entre as psicologias individual e coletiva, já que a subjetividade desenhada pela psicanálise articularia no seu ser as dimensões do dentro e do fora (Freud, 1981). Não existiria então a oposição entre os registros do indivíduo e da sociedade, já que a subjetividade concebida pela psicanálise se articularia em ambos. A oposição se perfilaria apenas entre os processos *narcísico* e *alteritário*, que estariam permanentemente presentes no campo da subjetividade.

Feita essa elucidação, ao aproximar os pensadores, na psicanálise e fora dela, podemos retomar o que nos aportou Foucault, ao falar da nova tecnologia do sexo, nascida no final do século XVIII. O autor defende que a Pedagogia, a Medicina e a Economia transformaram o sexo não somente em questão leiga, mas em negócio de Estado. Sendo assim, todo o corpo

social e quase cada um de seus indivíduos eram convocados a se colocar em vigilância. Dessa forma, *o eixo da pedagogia tinha como objetivo a sexualidade específica da criança; o da medicina, a fisiologia sexual própria das mulheres e, a demografia, a regulação dos nascimentos*. O autor afirma:

A personagem investida em primeiro lugar pelo dispositivo de sexualidade, uma das primeiras a ser “sexualizada” foi, não devemos esquecer, a mulher “ociosa”, nos limites do “mundo” — onde sempre deveria figurar como valor — e da família, onde lhe atribuíam novo rol de obrigações conjugais e parentais: assim apareceu a mulher “nervosa”, sofrendo de vapores; foi aí que a histerização da mulher encontrou seu ponto de fixação. (Foucault, 2005, p. 114).

Não podemos esquecer, portanto, retomando o que foi abordado no primeiro capítulo, de que a histeria foi afastada, capturada na forma de histerização do corpo da mulher. Assim, na figura da professora se evitava o aparecimento do “excesso”, do transbordamento do sexual e inclusive de um teatro de sedução. Em vez disso, ensinavam-se à professora comedimento e apatia (supressão do pathos — paixão).

O incremento de uma ciência sexual, conforme assinalado por Foucault, teve a finalidade de melhor controlar e regular os sujeitos, os quais ficavam afastados da possibilidade de serem afetados. Tal ciência sexual, tendo seus tentáculos estendidos em direção à escola moderna, invadia o ambiente escolar portando normas para se tratar do sexual, através de proibições e de arranjos espaciais que limitavam a distribuição dos sujeitos, além do constante “vigiar”, atento a qualquer possibilidade de desvio.

Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. Implicitamente, afastam-se do ambiente escolar características afetivas. Mentos, mais do que corpos, estão em trabalho. E nesse esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno. (Vidal e Faria Filho, 2005, p. 70)

Com o aporte da ferramenta psicanalítica, podemos fazer a análise de que a professora não deveria incitar, ou iniciar, sensibilidades em seus alunos. Pensando, , com Neder Bacha (2003), em termos de uma sedução, em seu aspecto estético, essa implicaria, portanto, em se despertar ou refinar uma sensibilidade.

E, revelando a sedução “como forma de existir da sensualidade”, o psicanalista abre a via da estética para o trânsito do mestre, que seduz na medida em que sua arte inicia o discípulo em sua própria sensibilidade, acrescentando-lhe alguma coisa. Do mesmo modo que a “sedução originária” introduz, pelo traumatismo, a sexualidade enigmática no pensamento infantil. (Neder Bacha, 2003, p. 237).

Mas, como pudemos ver, Afrânio Peixoto, em “Ensinar a ensinar” parece ter dado sentido diverso à capacidade de atingir o outro sensivelmente:

No *Banquete*, de Platão, louva Alcibiades a Sócrates, cuja expressão era a simplicidade mesma com que se fazia entendido das crianças mais tenras e dos artezãos mais humildes e que, entretanto, comovia a ponto de se gravar perduravelmente n’alma tudo quanto dizia. Dir-me heis que nem todos os professores são Sócrates: convenho que não o são pela inteligência, mas, se são verdadeiros professores, estarão perto, então se forem professoras, qualquer delas, pela sensibilidade, o excederá, a ponto de transformar o comentário de um acto ou de uma anedota em lição indelével de bondade ou de abnegação. (Peixoto, 1923, p. 32).

Peixoto se utiliza, em “O Banquete”, de uma passagem em que Sócrates é elogiado pela arte de educar, a qual, segundo Neder Bacha (2003), veicula tanto o aspecto de “domínio” quanto o de “iniciação” nas relações do discípulo com o mestre. A partir das aproximações empreendidas por Mezan (1993), em “A sombra de Don Juan: a Sedução como mentira e como iniciação”, a autora nos indica que haveria, na sedução que se dá na relação educativa, uma face ética e uma face estética. Segundo Neder Bacha (2003, p. 102 *apud* Mezan, 1993, p. 20):

No aspecto ético, a sedução “remete ao domínio de um indivíduo sobre o outro”, mas no estético ela “implica o despertar ou o refinar de uma sensibilidade”. Ela é, então, “prazer extremo, deleite, algo que não vai retirar nada do seduzido, mas ao contrário lhe acrescentar alguma coisa. O sedutor é neste momento aquele ou aquilo que toca fibras sensíveis, que desperta no outro sensações de raro matiz, emoções até então ignoradas; o sedutor acaricia com suavidade, faz com que o seduzido descubra dimensões da própria experiência que sequer suspeita ser capaz de vivenciar”.

Desse modo, o aspecto que mais nos interessa é, certamente, o da sedução que veicula uma face estética, mas que, no entanto, foi seqüestrado em benefício de uma prática de neutralizar *sem saciar o apetite da carne que também pede satisfação, essa razão fálica dessensibiliza o conhecimento*. (Neder Bacha, 2003, p. 116). Sendo assim, o aspecto que assume maior relevância na analogia empreendida por Peixoto é algo que se aproxima de uma ética da dominação — de si, do outro e das paixões. Mais que encantar, trata-se de submeter.

Pensava Peixoto que, se nem todos poderiam ser Sócrates, por sua reconhecida inteligência, poderiam ainda assim ser “verdadeiros” professores. Mais que isso: se fossem professoras, isso garantiria uma lição indelével de *bondade* ou *abnegação*. Bastava que fossem mulheres, “naturalmente” sensíveis, portanto, para conseguirem atingir tal efeito.

Chama-nos a atenção que Peixoto tenha apreendido da imagem de Sócrates apenas o aspecto de inteligência, como aquele que o diferenciaria dos demais professores. Deteve-se

àquilo que remeteria a um acúmulo de conhecimentos, a uma capacidade cognitiva. Mas, parece-nos que Sócrates evocava algo mais. Não era tanto o quanto ele sabia, senão como o transmitia a seus discípulos, que os *seduzia*. Todos ficavam afetados pelo teor e pelo *sabor* de seus discursos. Como ele mesmo se pronunciou por ocasião do elogio a Eros, proposto por Erixímaco em “O Banquete”<sup>59</sup>: “Do meu lado, não me recuso a falar, pois confesso não entender de nada mais, senão de amor” (Platão, 1980, p. 227).

Voltando à citação de Peixoto (1923), vemos que ele mencionou apenas que Alcibiades louvou a Sócrates, porém não se tem detalhes de como e quando isso aconteceu. Fazendo o devido retorno à obra platônica, podemos ver que o contexto era o de relações [sexuais] entre homens que discursavam apaixonadamente, afetando-se uns aos outros. Tratava-se de seduzir, incitar e iniciar o outro. E, para isso, a metáfora não poderia ser melhor, falava-se de amor.

Aquele aspecto, no entanto, fica omitido na escrita de Peixoto. Ao fazer suas recomendações, visando a “Ensinar a ensinar”, não há lugar para a paixão, para a passividade face ao outro, que o seduz. Quando menciona a sensibilidade, situa-a como qualidade das professoras. Mas, naquele caso, trata-se do sentido que se colou à imagem da professora que, por ser mulher, seria mais sensível, mais frágil. E, fazendo uso dessa “qualidade”, as professoras poderiam oferecer lição indelével de bondade ou de abnegação a seus alunos. Ou seja, abnegando-se e, portanto, sendo exemplo de bondade, a professora poderia ensinar os

---

<sup>59</sup> O Banquete platônico inicia-se sendo apresentado por uma narração: alguém pergunta a Apolodoro (o narrador), o que acontecera na casa de Agatão, anos atrás, por ocasião de uma festa que reuniu alguns personagens importantes em Atenas, dentre os quais estava Sócrates. Apolodoro lembra-se, então, do que lhe contaram sobre o tal Banquete. Era um jantar para festejar o sucesso de Agatão na tragédia grega, ocorrido na noite anterior. Agatão recebeu seus convidados e, depois de comerem, fizeram as libações, entoaram o hino à divindade e praticaram as cerimônias de costume. Chegava, portanto, a hora de beber. Mas, Pausânias se referiu à sua indisposição para beber naquela noite, devido aos exageros e à bebedeira cometidos na noite anterior. Surgiu a proposta de Erixímaco para que dispensassem a tocadora de flauta e que se distraíssem com discursos, em vez de beber. Dizendo que, até aquela data, ninguém havia se atrevido a cantar o valor de Eros, ficando esquecido um deus tão poderoso, propôs que todos fizessem o elogio de Eros. Os discursos foram proferidos por ordem, da forma como estavam sentados, da esquerda para a direita, principiando por Fedro. Depois dele, seguiram-se Pausânias, Erixímaco (no lugar de Aristófanes, que no momento de seu discurso estava com soluços), Aristófanes, Agatão, o anfitrião, e Sócrates. Terminado o discurso de Sócrates, enquanto os convidados o elogiavam, ouviu-se um barulho no pátio —vozes, música, berros— Alcibiades chegava bêbado, querendo entrar para coroar Agatão pelo seu sucesso e participar da festa. Alcibiades se aproximou, pediu bebida e ficou “tocado”, espantado, quando se deparou com a presença de Sócrates. No lugar de louvar a Eros, conforme os demais, Alcibiades fez o elogio a Sócrates, contando a todos sobre o seu caso de amor, seu sofrimento e suas tentativas, em vão, de seduzir Sócrates. Recomendou, ao final, que Agatão não se deixasse enganar por Sócrates, para não vir a sofrer o que ele próprio havia sofrido. Depois disso, todos riram da franqueza de Alcibiades e de sua atitude apaixonada. Sócrates afirmou que o discurso de Alcibiades tinha Agatão por objeto, e era uma tentativa de separá-los (Sócrates e Agatão). “É sempre o que acontece, teria falado Alcibiades; onde está Sócrates, ninguém mais consegue nada dos belos mancebos” (Platão, 1980, p. 282).



modos de ser de uma subjetividade submissa e apática, consoante ao modelo de formação racional que se impôs às escolas na Modernidade, veiculando a razão fálica de um conhecimento dessensibilizado.

Aquele modelo de formação nada tem de sensibilidade, ou de sensualidade. Pelo contrário, foi necessário fazer uma varredura nos aspectos que fugiam ao controle e mostravam marcas e fronteiras imprecisas, como foi o caso do feminino. Procedeu-se a uma neutralização da sedução. O aluno foi protegido dos encantamentos da professora-sedutora. A professora, seu corpo e o que estava no entorno, passaram por um processo de higienização de afetos e pulsões.

Seguindo esse fio, encontramos o texto de Carvalho (1997), intitulado: “Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas”. Neste, a autora aborda uma perspectiva bastante interessante quanto à disciplina. Ela afirma que, nas primeiras quatro décadas do século XX, configuraram-se duas modalidades de constituição da infância como objeto de intervenção disciplinar.

Através da metáfora da disciplina como *ortopedia*, a autora fala das práticas discursivas e institucionais que buscaram sua legitimação enquanto pedagogia *moderna*, *científica* ou *experimental* no Brasil do final do século XIX até, pelo menos, a década de 1920. Em tal pedagogia, inclui-se observar, medir, classificar, prevenir, corrigir, tendo a norma como referência. Assim, permanecia-se atento aos sinais de anormalidade ou degenerescência, de forma que as práticas eram ortopédicas, artes da prevenção ou da correção da deformação. Mas, segundo Carvalho (1997), a partir dos anos 1920, operou-se uma sutil mudança no discurso pedagógico, de modo que a tônica deslizou das figuras da deformação para uma visão “otimista” e, diríamos, produtiva (por meio) da educação. Essa nova configuração:

Era aposta em uma sociedade nova, moderna, que as lições da guerra, mediatamente aprendidas, faziam entrever como dependente de uma nova educação, redefinida em seus princípios e largamente baseada na ciência. (...) Era aposta no poder disciplinarizador do progresso que essa “nova compreensão” entevia embutido no processo de racionalização das relações sociais sob o modelo da fábrica. (Carvalho, 1997, p. 280).

Desse modo, especialmente a partir dos anos 1920, no campo da saúde firmava-se a convicção de que as medidas de política sanitária não seriam eficazes se não contassem com o apoio da educação, por meio da “introjeção” de hábitos higiênicos nos sujeitos sociais. Com efeito, a saúde apareceu como um dos pilares da grande campanha de regeneração nacional a ser empreendida pela educação. Para Carvalho, daquela forma, disseminaram-se

representações da vida moderna que produziram novas *sensibilidades*. Naquela atmosfera: “urgia evitar que o ‘interesse’ do aluno — peça fundamental na nova pedagogia — se transformasse em ‘paixão’, em princípio ‘intempestivo’ de ‘escolhas caprichosas’.”<sup>60</sup> (Carvalho, 1997, p. 285). Tratou-se de regradar a liberdade e coibir a paixão, práticas sutis de “dosagem”, que visavam a ajustar os homens às novas condições de vida, em que sobressaia o valor da “eficiência”. Por isso:

Disciplinar não é mais prevenir ou corrigir. É moldar. É contar com a plasticidade da natureza infantil, com sua adaptabilidade, com sua capacidade natural de ajustamento a fins postos pela sociedade. (id, ibid, p. 286).

No confronto que se estabeleceu entre criança e adulto, o impuro teve que ser purificado. A professora teve que se tornar pura (razão), bem como a criança que ela deveria formar. Por isso, livros como os de Afrânio Peixoto tinham um objetivo: “ensinar a ensinar” sem paixão, através de prescrições que visavam a tornar o professor o elemento impessoal num sistema. Com o comentário por ele proferido a respeito de Sócrates, fazia crer que a atividade intelectual deste centrou-se unicamente em aspectos intelectuais da aprendizagem, fazendo desaparecer a dinâmica pulsional-afetiva. Ofereciam-se, dessa maneira, na formação do próprio professor, os elementos para uma *dessexualização* da atividade intelectual. (Neder Bacha, 1999b).

Conseqüentemente, a educação era associada à mera instrução, distinguindo-se amplamente da *arte de esculpir*, pela qual a ousadia grega definiu a educação. Para o homem grego, a educação consistia nas relações eróticas que “uniam um espírito jovem a um mais velho, que era, ao mesmo tempo, seu modelo, seu guia, seu iniciador”. O amor viril, entre um mais velho, adulto, e um menor, adolescente, era o “campo” e o “método” da pedagogia clássica: o “amor é, para um antigo, essencialmente educativo”. Esta *assimetria* entre mestre e discípulo seria uma marca da pedagogia grega. (Marrou, 1969 *apud* Neder Bacha, 1999b).

Nesse sentido, é o que acontece em “O Banquete”: *eros, alimentação, fecundação*. Assim, a *Paidéia* seria a verdadeira formação do Homem. Nela, o educador é um “escultor de homens”, porque forma e dá forma ao homem de acordo com um ideal, criando uma verdadeira obra de arte, que é o homem vivo. (Jaeger, 2001). Com efeito, o educador é um artista, de seu trabalho resulta a obra esculpida.

---

<sup>60</sup> As expressões citadas por Carvalho (1997) encontravam-se no seguinte documento: OLIVEIRA, Barbosa C. A. A unificação do ensino-normal. Tese apresentada à Segunda Conferência Nacional de Educação. In: *Jornal do Comércio*. Rio de Janeiro, 18 de novembro de 1928.

Dessa feita, retomando o relato que faz de sua conversa com Diotima, aquela que o ensina<sup>61</sup> sobre a “geração e a parturição no belo”, Sócrates esclarece que *Eros* é um impulso à procriação e à perpetuação, impulso de deixar no mundo um ser igual a si, enfim, buscar a imortalidade. Afirma Neder Bacha (1999b, p. 315):

Toda atividade criadora é *eros*, "ânsia de ajudar o eu próprio a realizar-se", "ânsia de cada um se eternizar a si próprio numa façanha ou numa obra amorosa de criação pessoal que perdure e continue a viver na recordação dos homens. (Jaeger, 1989, p.510)."

Por isso, o erotismo habita a formação e faz dela uma arte, cujos manuais e prescrições não podem dar conta, nem controlar. Os sujeitos nela envolvidos engajam-se na “arte de formar”, incluindo aí o infantil e o feminino. Embora historicamente se tenha seqüestrado essa via na educação escolarizada e procurado fazer da professora uma operária da fábrica moderna de sujeitos, representada pelas imagens de *construtora da nação* e *guardiã do futuro*, formar o outro acorda o fantasma adormecido. Das imagens oníricas, emerge a *mãe sedutora* que desestabiliza os *scripts* que procuram higienizar e neutralizar *Eros*.

Portanto, são fantasmas que ligam o ensinar à função materna, fazendo surgir o professor ligado ao feminino, seja qual for seu sexo real. Mas, na nossa civilização, significações nefastas foram associadas à idéia e à imagem do feminino. Sendo que, ao seu avesso, o feminino foi santificado, como o pudemos ver na construção que se deu sobre a professora primária. Assim, neste percurso, percebemos que foi colocado um paradoxo ao feminino no processo histórico de feminização do magistério: identificar-se com a imagem casta e idealizada da professora primária, construída na e pela cultura, e defrontar-se com as fantasias inconscientes de *mãe-Eva sedutora*<sup>62</sup>, das quais provém o próprio impulso que leva o(a) mestre a amar seu ofício e seus alunos.

---

<sup>61</sup> É preciso sinalizar que Sócrates proferiu seu discurso aos demais homens presentes ao Banquete, inspirado naquilo que aprendeu com Diotima, a mestra (*maitresse*=amante), sobre a parturição no belo. Ele precisou recorrer a ela, que o iniciou, fazendo-o aperceber-se daquilo que sozinho não conseguia saber.

<sup>62</sup> Cabe ressaltar que não se trata de relações físicas, no sentido sexual, entre professores e alunos. Educar é despertar no aluno o desejo de aprender, desejo que é *também* sexual, num sentido amplo, ancorado em fantasias sexuais. Por isso, quando excitado e satisfeito, produz prazer que, por sua vez, tem suas raízes mais profundas na dimensão sexual, tal como a satisfação obtida ao amamentar e ao mamar, bem como ao ensinar e ao aprender. (Mezan, 2004).

## **CONSIDERAÇÕES INFERNAS: Sujeitas a intempéries**

Chegar a este ponto, temporariamente final, é encontrar a alegria de ver um trabalho de pensamento e de formação realizado; é, também, o encontro de um intervalo, uma pausa, para novamente entrar num fluxo de discussões que, esperamos, não se acabe. Pois, enquanto problematizarmos questões como a desta pesquisa, não nos paralisaremos nem convenceremos com respostas que naturalizam os efeitos da construção de “nós mesmos”.

E, se aquela construção não é natural, nem total, então é possível operarmos mudanças, transformar o que seria destino fatal em caminhos possíveis e renováveis. Nosso intuito, desenvolvido ao longo da escrita desta dissertação, foi explorar a complexa montagem das peças que formataram o magistério como profissão feminina, cujos sentidos repousavam sobre concepções essencialistas do que seria a mulher e, conseqüentemente, do feminino, no contexto da educação.

Inicialmente, intrigaram-nos as afirmações causais e amplamente difundidas a respeito dos termos professora, feminino e mulher na educação. Pretendemos, portanto, desfazer os argumentos fechados sobre tais sujeitos e processos. Para isso, foi necessário compreender as forças que disputaram legitimidade nesse campo, afirmando saberes e poderes. No movimento de desmonte desse sistema, encontramos brechas para pensar por que não foi de outra forma, por que outras montagens não se deram. E nesse fluxo exercitamos tais possibilidades, através das imagens inconscientes evocadas na tarefa de formar o outro, bem como dos perigos despertados pelo feminino, protegido e ameaçador.

As ameaças, no entanto, não se referem a uma essência do que seria o feminino; senão, de propostas historicamente articuladas pela civilização rumo ao progresso e à modernidade, cujo preço a pagar se fez caro e ainda nos cobra certa dívida, pois nossa história se faz no acúmulo de experiências vividas. Portanto, está posta a tarefa de nos depararmos com esse passado, que é sempre presente, e poder operar com seus “significantes”, às vezes, “enigmáticos”.

Assim, pegamos carona nas especulações psicanalíticas, que se propõem a fazer ver o que a própria cultura tenta esconder. Embarcamos na “vassoura da bruxa” e pisamos no solo da fantasia, pouco firme, porém extremamente fértil, vislumbrando outros desenhos para o feminino e, possivelmente, para a educação.

Vimos que não se trata de situar a crítica sobre o fato de a professora ser aproximada à imagem da mãe, pois há que se problematizar qual é o sentido de maternidade que carregamos histórica e culturalmente. Se falarmos na figura “mãe” como um ser puro, assexuado, e cuja

função seria apenas auxiliar a adaptação biológica da criança à vida, estaremos esquecendo o precioso aspecto de sedução envolvido nessa relação, cujo objetivo é, acima de tudo, incitar novas sensibilidades.

Desse modo, pudemos perceber que não se trata de censurar a aproximação mãe-professora, senão de poder nela reconhecer o efeito da sedução, causada pela sedutora perversa, ou *mãe-Eva*. Esse deslocamento possibilita novos sentidos, lugares e práticas na tarefa de educar, sem preterir o erotismo, o qual se apresenta, então, como necessário, fecundante e produtivo. No entanto, vimos que aquele aspecto ficou capturado e teve poucas chances de se manifestar na história, que recontamos, da feminização do magistério.

Pensando nisso, retomamos, brevemente, a incorporação do discurso psicanalítico no Brasil e o embate pela hegemonia discursiva entre duas leituras distintas, a saber: o discurso psiquiátrico-higienista, com uma leitura reformista e universalizante da psicanálise; e, por outro lado, o discurso da vanguarda modernista, cuja leitura subvertia os códigos estabelecidos em busca da singularidade.

Com efeito, enfatizar esse aspecto de singularidade na psicanálise, o qual remete a uma estética da criação, mostra-se como instrumento de subversão de códigos sexuais e de gênero estabelecidos com fixidez. Por isso, procuramos priorizar a via de desconstrução das certezas e de invenção/ inversão/ recuperação de outras formas para o feminino que se revelou historicamente na educação, acreditando na via subversiva presente no discurso psicanalítico.

Como escreveu Arán (2002), o que foi recalado, cedendo às exigências do que se anunciava como modernidade, quando usado no futuro do pretérito, surge como registro de uma *história que não se fez e permanece como potencialidade encoberta*. Dessa forma, a civilização moderna, do pai, repousa sobre a renúncia ao sensível. Nela, “maternidade/paternidade, sensível/inteligível, só se articulam ao preço de uma dicotomia na qual apenas um dos pólos é valorizado”(Arán, 2002, p. 82). Foi assim que os movimentos de exclusão das mulheres e renúncia à singularidade se constituíram, apoiando-se tanto num afastamento do feminino em direção ao masculino, quanto numa passagem da sensibilidade à intelectualidade.

Permanece o desafio à cultura e à educação de evidenciar a importância do prazer na dinâmica psíquica, podendo aproximar o aprender do brincar e criar. Lembrando, no entanto, que o brincar é erótico, como o *Macunaíma*, de Mário de Andrade, herói ao avesso, pôde nos mostrar. A escola pode ser freqüentada para se obter mais do que um ganho intelectual, ela pode oferecer um ganho também “libidinal”. A potência do formador humano encontra o desejo do outro e, por isso, não se trata de domínio, imposição ou recalque, sendo necessário

tomar o destino da sublimação<sup>63</sup>, aliando-se à arte. Mais do que adaptar ou reprimir a criança, o que o adulto formador pode oferecer são possibilidades para se lidar com o desamparo, que é de todos nós. Mas isso não se faz somente com o exaltado domínio dos conhecimentos, que acaba sendo domínio de si mesmo, das paixões e dos afetos. Pelo contrário:

Um trabalho intelectual, quando engaja o sujeito, presta-se à elaboração dos “significantes enigmáticos” nele introduzidos pelo “adulto-sedutor”. Em outros termos: os conhecimentos também podem ser oferecidos à criança para que ela “costure” ou “abotoe” a sua história e com eles faça, senão uma bela, pelo menos uma roupa mais confortável do que uma camisa-de-força adaptativa. (Neder Bacha, 2003, p. 223).

É pela sedução que a educação pode oferecer outros caminhos a serem percorridos pela pulsão, sem, contudo, garantir um destino certo, seguro e/ou igual para todos; mas, possibilitando que se forme a “matéria psíquica” do sujeito. E, como Alcibiades que ficou “preso” aos encantos do ensinamento de Sócrates, esse é também o mecanismo pelo qual se tem “algum poder” de fazer com que o discípulo se torne “melhor”. (Neder Bacha, 2003). Então, se há aí um aspecto traumatizante, ele próprio poderá ser criação, na medida em que suscita um trabalho, o de ligação daquilo que se mostrava fragmentado para o sujeito<sup>64</sup>.

É dessa maneira que o professor revela uma identidade também “libertina” que, se reconhecida e assumida sem culpa, e vista em sua positividade, pode contribuir para que se inverta a lógica implantada há séculos, que faz a obrigação substituir o prazer. “O professor-libertino introduz na escola o prazer como obrigação e condição da sua ação.” (Neder Bacha, 2003, p. 246).

Dessa forma, é possível fazer a desconstrução do sujeito para a criação do novo, que então surge como apresentação da singularidade e originalidade daquele que cria. Que cada um possa costurar ou abotoar os tecidos de sua história, pregressa e futura, fazendo deles

---

<sup>63</sup> Conforme escreveu Dutra (2002), a sublimação é um dos destinos da pulsão. A pulsão [Trieb], por sua vez, distingue-se da noção de instinto [Instinkt], derivada da biologia e descrita como uma organização de funcionamento automático e de roteiro fixo. O ser humano se caracteriza pela imprevisibilidade; assim, a pulsão é o que impele o aparato psíquico rumo a uma direção *indeterminada*. A autora reconhece que o conceito de sublimação permanece impreciso ao longo da obra freudiana, oscilando entre um significado estruturante que se refere à transformação da pulsão sexual em pulsão dessexualizada (que daria ensejo ao equilíbrio e à harmonia do sujeito) e uma face ligada à criação, que permanece oculta por conter um sentido desestruturante que desvela a feminilidade. A autora situa sua abordagem do lado do sentido desestruturante, no qual se assume uma conotação de risco e indica um sentido contrário à estrutura do sujeito.

<sup>64</sup> Sem, contudo, se referir à transformação da pulsão sexual em pulsão dessexualizada (conforme havia sido pregnante na formulação freudiana da primeira teoria pulsional). A esse respeito, explicitando claramente as diferenças entre a primeira teoria pulsional freudiana, cujo paradoxo seria ter de estabelecer um equilíbrio entre a retenção e a descarga da excitação; e a segunda teoria pulsional, que considera originário o masoquismo erógeno, ver a explicação oferecida por Dutra (2002).

performativos que lhe sejam confortáveis, acima de tudo. E que possam encontrar fios para seguir tecendo e inventando novas formas de fazer e se fazer.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARÁN, Márcia R. A singularização adiada: o feminino na civilização moderna. In: BIRMAN, J. *Feminilidades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

\_\_\_\_\_. Transgressões do possível: o feminino como cultura da singularidade. In: PLASTINO, Carlos A. (org.) *Transgressões*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002b.

\_\_\_\_\_. A sexualidade feminina e a crise da idéia de identidade. In: *ALTER — Jornal de Estudos Psicanalíticos*, v. 22(1), p. 107-125, 2003.

\_\_\_\_\_. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, vol.11, n.2, p. 399-422, 2003b.

ARANHA, Maria Lúcia de A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 2000.

ARAÚJO, Rosa M. B. *A vocação do prazer: a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BADINTER, E. *Um Amor conquistado: o mito do amor materno*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BASTOS, Maria H. & FARIA FILHO, Luciano M. (org.) *A escola elementar no século XIX*. Passo Fundo: EdiUPF, 1999.

BIRMAN, Joel. *Cartografias do feminino*. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. Subjetividade, contemporaneidade e educação. In: CANDAU, Vera (org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BOARINI, Maria L. & YAMAMOTO, Oswaldo H. Higienismo e Eugenia: discursos que não envelhecem. In: *Psicologia Revista*, São Paulo, vol. 13, n.1, p. 59-72, 2004.

BONATO, Nailda M. da C. *Educação [sexual] e sexualidade*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, 1996.

\_\_\_\_\_. A escola normal: uma escola para mulheres? A formação de professores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à República. In: CAMPOS, Maria C. S. de S. & SILVA, Vera L. G. da (coords). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

\_\_\_\_\_. *A Escola Profissional para o Sexo Feminino através da imagem fotográfica*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2003.



BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRAIDOTTI, Rosi. Diferencia sexual, incardinamiento y devenir. In: \_\_\_\_\_. *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2004.

CARNEIRO LEÃO, Antonio. *O Ensino na Capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Typ. Do Jornal do Commercio, 1926.

CARVALHO, José M. *A Formação das almas — O Imaginário da República*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CARVALHO, Marta Maria C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar. (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

CODO, Wanderley (org.). *Educação: carinho e trabalho*. Brasília/ Petrópolis: UnB - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/ Vozes, 1998.

CORAZZA, Sandra M. *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA, Jurandir F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir-Imperceptível. In: \_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. (v. 4). Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DEMARTINI, Zeila de B. F. & ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, Maria C. S. de S. & SILVA, Vera L. G. da (coords). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, Eliane M. T. (org.) *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

DUTRA, Vera Lucia. O conceito de sublimação à luz de uma perspectiva da feminilidade. In: BIRMAN, Joel. *Feminilidades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

FACCHINETTI, Cristiana. *Deglutindo Freud: Histórias da digestão do discurso psicanalítico no Brasil*. (1920-1940). Tese de Doutorado em Teoria Psicanalítica. Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora*. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FOLHA DE SÃO PAULO. Diocese demite professora italiana considerada “sexy demais”. Capturado de: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u87505.shtml>, em 06/09/2005.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I. A vontade de saber*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. (1905). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna. (1908). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. (1914). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Psicogênese de um caso de homossexualismo numa mulher. (1920). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Sexualidade Feminina. (1931). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Conferência XXXIII: A Feminilidade (1933). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Análise terminável e interminável. (1937). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Extratos dos documentos dirigidos a Fliess. (1950[1892-1899]). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N. & GARCIA, R. (ors.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GUATTARI, Felix. & ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HAHNER, June E. Em busca de educação, emprego e voto. In: \_\_\_\_\_. *Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil*. (1850-1940). Tradução de Eliane Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2003.

HORA, Dayse M. *Racionalidade médica e conhecimento escolar: a trajetória da biologia educacional na formação de professores primários*. Tese de Doutorado em Educação (Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

JACÓ-VILELA, Ana Maria. A nova ciência, instrumento para a construção da República. In: JACÓ-VILELA, A. M.; CEREZZO, A. C. & RODRIGUES, H. B. C. *Clio-psyché ontem: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/ FAPERJ, 2001.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LINS, Ana Maria M. O Método Lancaster: educação elementar ou adestramento? Uma proposta para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria H. & FARIA FILHO, Luciano M. (org.) *A escola elementar no século XIX*. Passo Fundo: EdiUPF, 1999.

LOURO, Guacira L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 14 (2), p. 31-39, 1989.

\_\_\_\_\_. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.) *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, p. 443 – 481, 1997.

MEZAN, Renato. *Freud: a trama dos conceitos*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

\_\_\_\_\_. *Freud, pensador da cultura*. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. Mestre-e-cuca: sobre Psicanálise e educação. *Percurso - Revista de Psicanálise*, São Paulo, v. 31/32, p. 183-185, 2004.

MÜLLER, Lúcia. *As construtoras da nação: professoras primárias na primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEDER BACHA, Márcia. Escola Moderna, purgatório das paixões. In: *Percurso — Revista de Psicanálise*, São Paulo, n. 22, 1999.

\_\_\_\_\_. Psicanálise e Educação: Banquete, Fast Food e Merenda Escolar. In: *Revista de Psicologia da USP*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 311-334, 1999b.

\_\_\_\_\_. Feminilidade, um obstáculo no caminho da educação. In: *Psicopedagogia online*. Capturado de: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=42>. Em 10 de maio de 2006, às 19:15 horas.

\_\_\_\_\_. *A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. A infância e a educação: o futuro de uma ilusão. In: *Col. LEPSI IP/FE – USP*, São Paulo, outubro de 2002b.

\_\_\_\_\_. *Psicanálise e educação: laços refeitos*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

NERI, Regina. Soberania e Masculino: a crise de um modelo. In: ARÁN, Márcia. *Soberanias*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

\_\_\_\_\_. *A psicanálise e o feminino: um horizonte da modernidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NUNES, Clarice. O passado sempre presente. In: NUNES, Clarice (org.) *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992.

NUNES, Silvia A. *O corpo do diabo entre a cruz e a caldeirinha: um estudo sobre a mulher, o masoquismo e a feminilidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

PLATÃO. *Diálogos – O Banquete*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980.

PEIXOTO, Afrânio. *Ensinar a ensinar*. Ensaios de Pedagogia aplicada à Educação nacional. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1923.

\_\_\_\_\_. *A educação da mulher*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

PINTO, Celi R. J. Em busca da cidadania. In: \_\_\_\_\_. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

REGO MONTEIRO, Helena. *Outono*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.

REIS, Maria Candida D. Guardiãs do futuro: imagens do magistério de 1895 a 1920 em São Paulo. In: BRUSCHINI, Cristina & SORJ, Bila. *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero/ Fundação Carlos Chagas, 1994.

RIBEIRO, Maria Luisa S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Otacílio Augusto da. *O ensino popular no Distrito Federal: legislação*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal, 1936.

VIANNA, Cláudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria C. S. de S. & SILVA, Vera L. G. da (coords). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VIDAL, Diana G. “Educação Doméstica” e Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal. In: *Cadernos de Pesquisa* — Revista de estudos e pesquisas em Educação - Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 99, p. 30-35, 1996.

VIDAL, Diana & FARIA FILHO, Luciano. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: \_\_\_. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

ZOTTI, Solange A. Sociedade, educação e currículo no Brasil Colônia. In: \_\_\_. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

#### Fontes Primárias:

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Carta manuscrita. (1903) *Livro da Instrução Pública do Distrito Federal* —Ofícios e req. de professores. Ref.: livro 12-2-2 do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ).

\_\_\_\_\_. *Regulamento para a Escola Normal*. (Decreto n. 1059 de 14 de fevereiro de 1916). Prefeitura do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1916.

\_\_\_\_\_. *Programmas de ensino da Escola Normal*. Rio de Janeiro: Typographia da Gazeta de Notícias, 1906.

#### Periódicos:

*Boletim da ABE* — Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, números 1 a 13, 1925 a 1929.

*Revista mensal de educação e pediatria*. Número 1, ano I, junho de 1913.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)