



PROFEMÃE:
A MULHER EM FORMAÇÃO NA ESCOLA NORMAL RUI BARBOSA (1911-1948)



**PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA FARIAS SANTOS

PROFEMÃE:
A MULHER EM FORMAÇÃO NA ESCOLA NORMAL RUI BARBOSA (1911-1948)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dinamara Garcia Feldens

**SÃO CRISTÓVÃO
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



JULIANA FARIAS SANTOS

“PROFEMÃE: A MULHER EM FORMAÇÃO NA ESCOLA NORMAL RUI BARBOSA (1911-1948)”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 12.07.2024



Documento assinado digitalmente

DINAMARA GARCIA FELDENS
Data: 18/07/2024 14:18:28-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Dinamara Garcia Feldens (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof.^a Dr.^a Alice Maria Justa Ferreira Mendonça
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS



Documento assinado digitalmente

SIMONE VALDETE DOS SANTOS
Data: 15/07/2024 16:43:21-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Simone Valdete dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul / UFRGS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2024

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S237p Santos, Juliana Farias
Profemãe : a mulher em formação na Escola Normal Rui
Barbosa (1911-1948) / Juliana Farias Santos ; orientadora
Dinamara Garcia Feldens. – São Cristóvão, SE, 2024.
145 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2024.

1. Educação – Sergipe – História. 2. Educação moral. 3.
Mulheres - Educação. 4. Maternidade. 5. Professoras. 6.
Trabalhos manuais (Primário). I. Escola Normal Rui Barbosa
(Aracaju, SE). II. Feldens, Dinamara Garcia, orient. III. Título.

CDU 37.011.33(813.7)(091)



Às mulheres de ontem. Às
de amanhã. Às de agora. Por
todas Nós.

AGRADECIMENTOS

Agradecer aos que contribuíram (in) diretamente para a escrita desta dissertação se faz necessário neste momento. Que as palavras se eternizem, assim como meu sentimento de agradecimento aos que seguem nas linhas que estão por vir, ditos e não ditos.

Inicialmente, agradeço à Minha Orientadora, Professora Doutora Dinamara Garcia Feldens, pelas orientações que tanto me provocaram a pensar, instigando sempre um movimento de busca e captura do não dito. Dina (como sempre te chamo), a ti meus mais afetuosos agradecimentos. As portas profissionais que tu me abriste, fizeram romper com as amarras e silenciar com as vozes que soavam em meus ouvidos de que eu não era capaz. Tu me deu todo teu corpo para, junto comigo, darmos nome a tudo o que foi escrito até aqui. Sigamos juntas Minha Flor, orientadora de dentro das águas.

Registro meu agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por ter me permitido realizar esta pesquisa de maneira mentalmente saudável, contribuindo com o suprimento das minhas necessidades financeiras durante este período.

À Coordenação do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED-UFS), bem como às professoras e professores, dando um destaque totalmente especial aos da Linha de Pesquisa: Sociedade, Subjetividades e Pensamento Educacional, registro nomes e agradecimentos aos Professores e Professoras: Michele Vasconcelos, Sandra Raquel, Fábio Zoboli, Renato Izidoro, aulas maravilhosas, muitas inquietações surgiram a partir delas. Registro também agradecimentos às Professoras Rosana Givigi e Livia de Rezende, por ter nos acolhido em uma disciplina, após evento triste e mobilizador possibilitando o avanço no curso.

Agradeço com muito carinho às avaliadoras desta escrita, Professora Doutora Alice Maria e Professora Doutora Anamaria Gonçalves, durante a qualificação e a defesa, estendendo os mesmos à Professora Doutora Simone Valdete, pela dedicação à leitura do trabalho finalizado. Agradeço toda a gentileza que tiveram comigo, as orientações pertinentes para ajustes e acréscimos. Anamaria, fonte inspiradora para o delineamento

sobre a Escola Normal Rui Barbosa. Alice Maria, quanto afeto nas suas colocações, suas colaborações fizeram muito sentido para a continuidade e finalização desta escrita. Professora Simone, agradeço por aceitar participar da banca de defesa, por abrir possibilidades de ler e sentir minha escrita. Agradecida demais a vocês.

A toda a equipe do Instituto de Educação Rui Barbosa, em especial à diretora Suely Castro e aos estagiários responsáveis pelo arquivo: Valéria Alves, Filipe Silva, Anthony Ross, David Assis e Geovana de Alencar. O acolhimento e a ajuda de vocês me proporcionaram encontrar as fontes documentais preciosas para a escrita desta dissertação. Registro meu agradecimento à colega de turma Luana e ao seu orientador João Paulo Gama, pelas indicações e disponibilidade dos jornais digitalizados, bem como o carinho e a graciosidade da Professora Dr^a Rosemeire Marcedo.

Quero agradecer também as minhas colegas e meus colegas da turma de Mestrado de 2022. Foram muitas aprendizagens galerinha. Um movimento de muita potência. Cada uma e cada um a seu modo, em suas linhas, mas cada encontro era muito especial, nossas trocas e partilhas me proporcionaram um enriquecimento de aprendizagens incríveis. Juliana Araripe, Flor Linda, irmã de corredor, te levo comigo em cada lembrança boa. Por ti e por todas aquelas que seguiram por outros movimentos, saúdo todas.

Não ando só! Vivo em bando. Registro meus agradecimentos ao meu bando das subjetividades: Lorena Andrade, Robert Carmo, Carle Souza, Kelly Caldas, Lídia Anjos, também ao meu outro bando do PPGARQUI: Charlene Pereira, Nina Lopes, Edson Neto, Wheber Mendes, Mateus Passos, Cheilinha Oliveira, essa agradeço ainda mais por todo o carinho e cuidado que teve comigo durante o período de compartilhamento do lar provisório. Estendo esses agradecimentos ao Daniel Garcia, um querido que a Pedagogia me trouxe, Dan você é aconchego e ventania. Eu gosto disso.

Vivo cercada, rodeada, de mãos dadas com outras mulheres que não me deixam só: Camila Barreto, Minha Irmã de corredor também. Quanta potência ao te sentir comigo Minha Deusa. Manoel de Barros tem outros sentidos para mim depois de ti. Agradeço muito por caminhares comigo. Mana da Minha vida, Débora dos Reis, quantas caminhadas já fizemos juntas, quantas inquietações e remeximentos. Mana, te agradeço por não me deixar desistir, por me mostrar possibilidades outras e por seguir comigo nessa vida de tantos atravessamentos. Eu Amo Vocês, Mulheres da Minha Vida.

E para além dos agradecimentos acadêmicos e amigáveis, registro com muito afeto os agradecimentos a Minha Mãe Iracy, pelo apoio total oferecido durante todo o processo de mestrado (mesmo ela não sabendo o que realmente seria), por maternar meus filhos, João e Davi, agradeço mesmo que me falte palavras. Aos Meus Pequenos Grandes Rapazes, agradeço pela paciência, pelo respeito que vocês tiveram a esse meu movimento andarilho. Estamos, vivemos, seguimos juntos, mesmo à distância.

Disseram que para produzir a Mãe,
precisavam matar a Mulher.
Disseram ainda que, para cuidar e
educar, era preciso produzir a
Professora.
Juliana Farias

SANTOS, Juliana Farias. **PROFEMÃE: A MULHER EM FORMAÇÃO NA ESCOLA NORMAL RUI BARBOSA (1911-1948)**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral tensionar, os modos como os discursos, produzidos socialmente, mobilizados nas Disciplinas (Trabalhos Manuais; Educação Moral) foram atrelados à produção/ construção das subjetividades, aqui chamadas Profemãe, na Escola Normal Rui Barbosa, na cidade de Aracaju- Sergipe, no período entre 1911 a 1948. O conceito de subjetividades, proposto por Michel Foucault, visou tratar os modos e as condições pelas quais o sujeito se torna sujeito, sendo este efeito de processos e práticas materiais e históricas. O termo Profemãe, foi utilizado para tentar realizar a imbricação entre a professora e seu caráter maternal (herdado da figura da mãe), como esta foi desenvolvendo as subjetividades, nomeadas aqui Profemãe, sendo este o objeto desta pesquisa. Para realizarmos tal movimento, traçamos como pontos de especificidades: a) Inquietar sobre os discursos produzidos nessas disciplinas; b) Problematizar as práticas e produções discursivas em torno dos programas de tais disciplinas; c) Questionar sobre possíveis atravessamentos que se desdobraram na produção/ construção da Profemãe. Apresenta-se em caráter qualitativo, utilizando como levantamento de informações as pesquisas bibliográficas e documentais, tendo como universo a Escola Normal Rui Barbosa, e como amostra os programas das Disciplinas Trabalhos Manuais e Educação Moral, tendo como recorte temporal os anos entre 1911 e 1948. Para compor os estudos sobre a Escola Normal Rui Barbosa, foram utilizados os trabalhos produzidos por Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas (2001, 2002, 2003, 2004, 2008, 2010), além da Guacira Lopes Louro (1999, 2020) para pensar no processo de feminização do magistério, sendo estas referências para esta pesquisa. Junto ao movimento de analisar, inspirado na genealogia (Michel Foucault), foram trazidos os discursos produzidos socialmente, que estiveram entranhados nas Disciplinas Educação Moral e Trabalhos Manuais, contribuindo (in) diretamente com a produção/construção da Profemãe. Além dos discursos, foram trazidas algumas leituras que eram realizadas na Disciplina Educação Moral, percebendo nestas o caráter moralista e religioso que também produziram seus efeitos, para tanto, utilizamos a obra Genealogia da Moral, de Friedrich Nietzsche (2022). “Onde há poder, há resistência” (Foucault, 2009), sinalizamos ainda os mecanismos encontrados para resistir ao espaço normativo (Escola) criando novas formas de libertar-se e desobrigar-se, elaborando outros modos de subjetivação.

Palavras- chave: Gênero; Magistério; Maternidade; Trabalhos Manuais; Educação Moral.

SANTOS, Juliana Farias. PROFEMÃE: A MULHER EM FORMAÇÃO NA ESCOLA NORMAL RUI BARBOSA (1911-1948). 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

ABSTRACT

This research aimed to critically examine the ways in which socially produced discourses, mobilized in the disciplines (Manual Work; Moral Education), were linked to the production/construction of subjectivities—here called Profemãe—at Rui Barbosa Normal School, in the city of Aracaju, Sergipe, from 1911 to 1948. The concept of subjectivities, as proposed by Michel Foucault, sought to address the modes and conditions through which the subject becomes a subject, as an effect of material and historical processes and practices. The term Profemãe was used to attempt to interweave the role of the teacher with her maternal character (inherited from the figure of the mother), as she developed the subjectivities here named Profemãe, which is the object of this research. To carry out this analysis, we outlined specific points: a) To challenge the discourses produced in these disciplines; b) To problematize the practices and discursive productions surrounding the programs of these disciplines; c) To question possible intersections that unfolded in the production/construction of the Profemãe. This study is qualitative in nature, using bibliographic and documentary research as the method of information gathering, with Rui Barbosa Normal School as the study universe, and the programs of the Manual Work and Moral Education disciplines as the sample, focusing on the period from 1911 to 1948. To contribute to the studies on Rui Barbosa Normal School, works produced by Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas (2001, 2002, 2003, 2004, 2008, 2010) were used, as well as those by Guacira Lopes Louro (1999, 2020) to consider the process of feminization of teaching, which served as references for this research. Alongside the analysis inspired by genealogy (Michel Foucault), the socially produced discourses embedded in the Moral Education and Manual Work disciplines were brought into consideration, contributing (in)directly to the production/construction of the Profemãe. In addition to the discourses, some readings carried out in the Moral Education discipline were also examined, highlighting the moralistic and religious character that produced its effects. To this end, Friedrich Nietzsche's **On the Genealogy of Morals** (2022) was utilized. “Where there is power, there is resistance” (Foucault, 2009). We also identified mechanisms for resisting the normative space (School) by creating new ways of freeing oneself and disengaging, thus elaborating other modes of subjectivation.

Keywords: Gender; Teaching; Motherhood; Manual Work; Moral Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA	Nome	Pg.
FIGURA 1	Horizontes de possibilidades	14
FIGURA 2	Demônia subversiva	27
FIGURA 3	Apagada novamente	34
FIGURA 4	Do lado de fora	48
FIGURA 5	A vigilância dos corpos	49
FIGURA 6	Às escondidas	52
FIGURA 7	Confecção do enxoval	66
FIGURA 8	Minúcias da aprendizagem bordada	67
FIGURA 9	Bordando a moralidade brasileira	75
FIGURA 10	Amélia refletindo seus feminismos	91
FIGURA 11	A obra contraditória e subversiva	93
FIGURA 12	Donzela formada na moral cristã	102

LISTA DE QUADROS

QUADRO	NOME	Pg.
Quadro 1	Chamada para as provas parciais Trabalhos Manuais (1946)	60
Quadro 2	Programa da Disciplina Trabalhos Manuais 1º ano (1931)	66
Quadro 3	Programa da Disciplina Trabalhos Manuais 1º ano (1938)	68
Quadro 4	Programa da Disciplina Trabalhos Manuais 2º ano (1931)	68
Quadro 5	Programa da Disciplina Trabalhos Manuais 2º ano (1938)	69
Quadro 6	Programa da Disciplina Trabalhos Manuais para o 3º e 4º ano (1931)	70
Quadro 7	Programa da Disciplina Trabalhos Manuais para o 3º, 4º e 5º ano (1938)	71
Quadro 8	Regimento Interno (1913)	83
Quadro 9	Programa Instrução Moral e Cívica dos annos 1927-1931	84
Quadro 10	Programa Educação Moral e Cívica (1930)	86
Quadro 11	Chamada para a 1ª prova parcial (1946)	88
Quadro 12	Leituras para a disciplina Educação Moral	89

SUMÁRIO

1. GESTAÇÃO PLANEJADA: LINHAS INTRODUTÓRIAS DO PLANEJAMENTO DA CRIA.....	13
1.1. Preparação do parto: Percursos possíveis para o nascimento.....	20
2. HORA DA ULTRASSONOGRAFIA: SERÁ MULHER, MÃE OU PROFESSORA? REVELANDO ECOS/PERCEPÇÕES SOBRE A CRIA.....	25
2.1. Ancestralidade da cria e seus saberes apagados.....	26
2.2. Herança da cria: possíveis genes da mãe de deus.....	33
2.3. Cria educada: antes mesmo de nascer, (de)limitaram suas condições de possibilidades.....	38
2.3.1 A maternidade Escola Normal Rui Barbosa (local do nascimento da cria).....	44
2.3.2. Cria vigiada e por vezes, punida.....	48
3. SAPATINHOS, VIRTUDES E VESTIDINHOS: DISCIPLINAS TRABALHOS MANUAIS E EDUCAÇÃO MORAL.....	55
3.1. Formação da mulher prendada: Disciplina Trabalhos Manuais.....	55
3.1.1. Tempo disciplinar.....	57
3.1.2. Conteúdos regulados- controle de saberes.....	61
3.1.3. Compromissos contratados.....	73
3.2. Formação da mulher decente: Disciplina Educação Moral.....	75
3.2.1. Adestramento conteudista	82
3.3. Leituras que embalava o despertar moral da cria.....	89
3.3.1. Mestra e Mãe (Amélia Rodrigues).....	90
3.3.2. Formação da Donzela Sua alma- Seu Coração- “Sua vontade” (José Batman (Pe.); Tradução: Cecy de Queiroga).....	101
3.3.3. A base sacerdotal da formação da Profemãe na obra Finezas de Mãe: Obrigações de Filho ou a Igreja e nossos deveres para com Ela (Joaquim Silvério de Souza).....	118
4. CRIA ANDANTE: (IN) CONCLUSÕES POSSÍVEIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	132
DOCUMENTOS.....	138
ANEXOS.....	139

1. GESTAÇÃO PLANEJADA: LINHAS INTRODUTÓRIAS DO PLANEJAMENTO DA CRIA

Ao fazer uso da palavra escrita corre-se o risco de produzir verdades questionáveis. Problematize aquilo que não faz sentido para você. Ela gosta disso. Foi problematizando, o que não fazia sentido, que esta dissertação buscou tensionar, os modos como os discursos mobilizados nas Disciplinas (Trabalhos Manuais; Educação Moral) foram atrelados à produção/ construção das subjetividades, aqui chamadas Profemãe, sendo este o objeto desta pesquisa, na Escola Normal Rui Barbosa, situada em Aracaju, Sergipe, no período entre 1911 a 1948. O conceito de subjetividades, proposto por Michel Foucault, visou tratar os modos e as condições pelas quais o sujeito se torna sujeito, sendo este efeito de processos e práticas materiais e históricas.

Trouxemos este termo (Profemãe) para tentar realizar a imbricação entre a professora e seu caráter maternal (herdado da figura da mãe), como esta possivelmente foi desenvolvendo as subjetividades nomeadas aqui Profemãe. Destacamos que a palavra Mãe aqui se refere às mulheres que exercem a maternagem¹ (cuidados com a criança que a maternidade hegemônica impõe às mulheres por meio de discursos). Antes de adentrarmos nas motivações e justificativas que contribuíram para tal objetivo, permita-se revisitar as memórias impressas em aprendizagens da mulher em construção:

Logo pequena, foi aprendendo que cuidar dos irmãos mais novos era uma das suas atribuições, filha mais velha de três irmãos. Aprendeu também que tinha o dever de ajudar a mãe nas tarefas domésticas, talvez pelo mesmo motivo da afirmativa anterior. Brincadeiras de boneca, de casinha e de fazer comidinhas eram brincadeiras ideais a ela, e totalmente inaceitáveis aos irmãos, a ponto de serem ameaçados de apanhar se o pai sonhasse que eles pegariam uma boneca para brincar.

Quanto ao corpo, aprendeu que o uso do sabonete para lavar as pernas poderia deixá-la “safada” futuramente. Estar menstruada significava estar doente e que durante este período não poderia comer determinadas frutas, por exemplo, correndo o risco de não “sara” tão cedo. Na adolescência aprendeu a esconder o corpo, vestindo calças e blusas compridas, de preferência na cor preta, essa foi uma estratégia de não chamar atenção para o corpo modificado, pois já não tinha mais um corpo de criança. Aprendeu ainda que

¹ Ver mais em O'Reilly (2016, 2022)

dormir sem calcinha era perigoso, as baratas poderiam entrar pelos orifícios. Usar sutiã era bom para que os seios não perfurassem a blusa.

Ter cabelo liso era bonito. Ao chegar em casa, chorando porque a apelidaram na escola de “Maria Popinha”², a mãe a amparava. Aos onze anos, decidiu alisar o cabelo. Daí, eles pararam. Por que não alisou antes? Pensou. Grada Kilomba (2019) afirma que os negros e negras foram pressionados a apagar os chamados “sinais repulsivos” da raça negra, um deles foi o alisamento dos cabelos, considerados “ruins”.

Conversar em tom de voz alto era vergonhoso, chamava atenção. Precisava “diminuir o volume”³. Michele Perrot (2003, p. 15) sinaliza que “a mulher decente não deve erguer a voz”. Deveria permanecer em silêncio quando os adultos falassem, em forma de respeito a estes e de bom comportamento desta. Enquanto “moça de interior”⁴, namorar na porta de casa era o mais recomendado (sempre fugiu dessa recomendação), daí em diante foi se percebendo subversiva, mesmo que tenha conhecido recentemente essa palavra, seu significado já estava fazendo sentido bem antes.

Aprendeu que as calçadas de algumas casas do povoado em que morava eram os únicos territórios possíveis da maioria das mulheres do seu interior. Ela não queria passar a vida inteira ali naquelas calçadas.

FIGURA 1- HORIZONTES DE POSSIBILIDADES



FONTE: A autora (2023).

Ela gostaria que você pudesse enxergar tudo aquilo que está além desta captura, aquilo que a câmera não é capaz de registrar: a sensação do vento, o cheiro da terra, do mato, ver estes formatos de nuvens que se modificam com o vento, com as mudanças de

² Penteado com dois coques, um em cada lado da cabeça. O tom soava ofensivo.

³ Diminuir o volume era o mesmo que falar em tom de voz mais baixo.

⁴ Jovem que mora distante dos centros urbanos.

clima, com as mudanças de estação, com a mudança de horas. Sempre que se permitia estar neste local, contemplava os horizontes e pensava: Será que não tem algo lá (depois das linhas que os olhos viam)? Será que as possibilidades são estas: crescer, fugir (“casamento” no interior), ter filhos, ficar nas calçadas e só?

Isso fervia, era latente, era forte. O lugar de possibilidades limitadas, de condições poucas, de incentivos mínimos. Este lugar que ela veio, que a compôs, que a constituiu, mesmo questionando o “dever ser” mulher, não aceitando a receita cultural que fora tão preparada e elaborada para ela. Este lugar lhe atreveu⁵, ela saiu, mas as memórias que foram impressas na sua carne nunca saíram dela.

Enquanto pertencente àquela terra (não se limitando a ela), sente a necessidade de retornar para renovar as energias, inspirar novas inquietações e movimentar novas possibilidades. É deste lugar chamado Casa Caiada, município de Arauá, no interior do estado de Sergipe, que ela vem, que vem com ela e que ela volta sempre que possível. Lá (mas não apenas lá) estão pessoas do seu agrado, estão as paisagens que ela visita e as águas dos rios que a banham, a envolvem, a curam e tanto a fazem bem.

Ainda falando em aprendizagens, será apontado mais três movimentos da vida que foram ditos e sentidos com todo o corpo: aprendeu que engravidar aos dezessete anos foi o mesmo que “manchar o nome da família”⁶. Engravidar aos vinte foi culpa dela: “a segunda vez é porque quer mesmo”; “gostou tanto que fez outro”. Fazer faculdade aos vinte e três anos, depois de dois filhos, era “invenção para ir fazer mais um filho”. “Ninguém pode descrever, de fato, a angústia e o desespero sofridos por uma mulher ao ver seu corpo se voltando contra si mesma, como acontece no caso de uma gravidez indesejada” (Federici, 2017, p. 180). No caso dela, foram duas.

Essas e tantas outras aprendizagens atravessaram e afetaram a constituição desse “tornar-se mulher”⁷. Gestada, parida e criada em costumes da zona rural do interior de Sergipe, ela sempre fazia perguntas à mãe e a esta faltavam respostas. Foi na Universidade Federal de Sergipe, no Curso de Pedagogia que ela ampliou seu leque de inquietações. O processo de idas e voltas para estudar em São Cristóvão e trabalhar em Arauá não foi fácil. Ela saía do povoado às 14 horas, de Arauá às 15h30, chegando na universidade entre 17h30 e 18h00. Após suas aulas, aguardava transporte que chegava por volta das 22h40,

⁵ Atravessar: Termo utilizado pela Mãe (Iracy) para sinalizar quando a filha está muito inquieta.

⁶ As frases deste parágrafo que estiverem entre aspas, ela ouviu, lembrou e deixou aqui registrado de forma escrita.

⁷ O termo adaptado “tornar-se mulher”, deriva da famosa frase da filósofa Simone de Beauvoir: Ninguém nasce mulher, torna-se”, do livro O Segundo Sexo, vol. 2: A experiência vivida (2019).

chegando em Arauá entre 00h00 e 00h30. Em casa, quando o motorista tinha a “boa vontade”⁸ de levar, chegava próximo das 02h00, quando não ocorriam intercorrências no percurso. Isso fez parte da rotina durante dois longos e intensos anos.

Quando foi eleita a nova gestão do município, colocaram um novo quadro de funcionários contratados, neste quadro estava excluída da lista. Precisou fazer um movimento de deslocamento, saindo do interior, mudando para o grande Rosa Elze, bairro do município de São Cristóvão- SE, para continuar os estudos no curso e estagiar em uma escola da rede particular de ensino de Aracaju. Os filhos ficaram sob os cuidados da mãe dela e dos seus dois irmãos, eles maternaram por ela. A distância entre eles foi entre corpos físicos, a união de todos fortaleceu para que permanecesse no curso.

Estar mais próxima da universidade proporcionou uma vivência maior dentro desta. Tornar-se membra do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS- UFS), sob a coordenação da Professora Doutora Dinamara Garcia Feldens, proporcionou o contato com autores da Filosofia da Diferença, dentre eles destaca-se Michel Foucault (o favorito atualmente) e Gilles Deleuze, que tiveram forte influência do filósofo Friedrich Nietzsche, autores com os quais, o GPECS reúne-se a cada quinze dias para estudar, debater, inquietar, ruminar e debruçar para utilizar seus conceitos.

Enquanto aluna do curso de Pedagogia, realizou alguns estágios (obrigatórios e não-obrigatórios), alguns deles foram em salas de Educação Infantil, experiências essas que possibilitaram com que pudesse observar, ouvir e perceber como algumas professoras se sentiam mães dos estudantes. Ao vivenciar um estágio durante o período de um ano, na sala de aula que o próprio filho mais velho estudava, percebia que utilizava os saberes pedagógicos com todos os alunos, sem distinção. Começou a problematizar: Por que não se sente “mãe”⁹ dos alunos em sala de aula?

Na monografia, sob orientação da Prof^a Dr^a Dinamara Garcia Feldens, pesquisou o tema da maternagem¹⁰ (tema visceral), com professoras que também eram mães e percebeu o quanto existem de mitos, senso comum, idolatria e santidade nestes papéis socialmente produzidos (professora e mãe), culturalmente naturalizados e, por vezes, invisibilizados.

Na escola eu me sentia como uma mãe também, né? Porque eu ensinava meus filhos, pra mim eu tava ensinando a todos os meus filhos, [...] eu não via diferença, sabe? A gente fazia com amor, com todo amor e carinho. Me sinto

⁸ Boa vontade no sentido de predisposição.

⁹ Essa mãe já foi citada anteriormente, advinda da maternagem: cuidados com a criança.

¹⁰ Maternagem aqui entendida como a ação do cuidado da criança ligado intrinsecamente à mulher.

uma mãe das crianças, que a gente se sente, né, mãe da criança (Farias, 2021, p. 40).

Essa narrativa de uma das entrevistadas reforça movimentos inquietos sobre o caráter maternal da pedagogia. Esse estranhamento foi reforçado com um discurso curto e intenso: “Mãe é mãe”. Adentrar ao tema da maternagem proporcionou problematizar movimentos que por vezes passam despercebidos de tão naturais que eles se mostram: Quem é a mãe? Que mãe é essa que ela mesma se reforça, se completa e se retroalimenta? A mãe neste discurso é o princípio e o fim? Mãe é só mãe?

Também observou, por meio de leituras e vivências em contato com outras mães, a diversidade do maternar. “A categoria ‘mãe’ é distinta da categoria ‘mulher’ e que muitos problemas que as mães enfrentam - sociais, econômicos, políticos, culturais, psicológicos, entre outros- são específicos das identidades e funções maternas” (O’Reilly, 2016, p. 167).

Ainda dentro do curso de pedagogia, as aulas da disciplina Educação Brasileira, ministrada pelo Professor Dr. Fabio Alves, em uma apresentação exigida, pesquisou sobre os processos de feminização do magistério no Brasil. Foi quando teve o primeiro contato com leituras que traziam as Escolas Normais¹¹, que começaram a ser criadas no Brasil em 1830, em Sergipe, 1870, “[...] só aceitavam inicialmente alunos do sexo masculino”(Freitas, 2003, p. 29).

A Escola Normal Rui Barbosa foi escolhida por ter sido uma importante instituição pública para educação de mulheres em Sergipe no período estudado. “A educação da mulher deveria potencializar sua doçura e paciência, torná-la vigilante e laboriosa, adestrada à submissão, acostumada à clausura” (Arenhart, 2022, p. 35). Ensinar as mulheres a desempenhar a tarefa do cuidado com crianças (maternagem), seria validada em disciplinas, a exemplo de Trabalhos Manuais e Educação Moral, analisadas nesta dissertação.

Partindo de algumas inquietações, que talvez tenham surgido durante a disciplina citada anteriormente, a exemplo dos processos de feminização do magistério e das Escolas Normais; rememorando as experiências durante os estágios, percebendo como algumas professoras se sentem “mães” de seus alunos, e como isso foi reforçado na construção da monografia, ao ouvir professoras narrando suas vivências, esta pesquisa se desdobrou na seguinte questão: Como os discursos produzidos socialmente, mobilizados nas disciplinas

¹¹ Serão enfatizadas no momento reservado a estas: Subseção 2.3 Cria educada: antes mesmo de nascer, (de)limitaram suas condições de possibilidades.

Trabalhos Manuais e Educação Moral, produziram as subjetividades Profemãe na Escola Normal Rui Barbosa?

Buscando tensionar, a partir do gênero enquanto categoria de análise, como os discursos produzidos socialmente, mobilizados nas disciplinas (Trabalhos Manuais; Educação Moral) foram atrelados à produção/ construção da Profemãe na Escola Normal Rui Barbosa, situada em Aracaju -Sergipe, no período de 1911 a 1948, traçamos como pontos de especificidades: a) Inquietar sobre os discursos produzidos nessas disciplinas; b) Problematicar as práticas e produções discursivas em torno dos programas de tais disciplinas; c) Questionar sobre possíveis atravessamentos que se desdobraram na produção/ construção da Profemãe.

Apontar as relevâncias desta pesquisa é o movimento a partir de então. Enquanto mulher, pedagoga, mãe e uma série de composições que a (re) fazem, esta pesquisa se relacionou com as movências nas fronteiras desses papéis sociais construídos, constituídos, impostos e ensinados, em muitos momentos da trajetória. Isso se (re) faz cotidianamente. Acredita que enquanto habitar este corpo feminino, mulher, mãe e pedagoga (mas não apenas) as inquietações a respeito de ser mulher, de ser mãe, de ser professora irão se revirar.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a educação brasileira se organiza em níveis e modalidades. A Educação Básica é composta pelas etapas Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Brasil, 1996). O Censo Escolar em 2022, no seu resumo técnico, apontou que é crescente e contínua a maior presença feminina entre docentes da Educação Básica. O resumo apontou ainda que cerca de 96,3% das docentes no Brasil que atuam diretamente na Educação Infantil são mulheres. Isso se repete nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos 763.048 docentes que atuam nesta etapa, 87,8% são do sexo feminino (Brasil, 2023).

Em Sergipe, os números¹² mostram-se gigantes, trazendo o resumo técnico 2021, publicado em 2022, dos 4.341 professores que atuam na Educação Infantil no estado, 4.242 eram do sexo feminino. Nos anos iniciais do ensino fundamental, as docentes representam um total de 7.129 do sexo feminino, já os docentes estavam representados por 1.023 do sexo masculino (Brasil, 2022). É perceptível a presença feminina na Educação Básica, seja como docente ou entre os diretores que contam com 80,7% de

¹² Os números aqui representados não são meramente ilustrativos, o que nos interessa é sinalizar que por traz de cada número, há uma pessoa, repleta de atravessamentos, um deste, aqui a Profemãe.

gestoras do sexo feminino. O resumo ainda apontou que esse percentual varia nas redes federal (22,2%), estadual (66,8%), municipal (83,7%) e privada (84,5%).

Investigar sob inspirações da genealogia foucaultiana, os diferentes enunciados que formam determinados por discursos pedagógicos, como exemplos citados pelas autoras Moruzzi e Abramowicz (2010), atravessamentos que compõem os mosaicos dos saberes pedagógicos, os discursos sobre a prática docente, a formação de professores, sobre a diferença, a sexualidade, a infância, foi necessário para entendermos os arranjos, avanços, retrocessos, (des) valorizações desta profissão, que em sua maioria, engloba o público feminino.

Professoras¹³ exercem esta profissão, talvez não por dom, nem por vocação, provavelmente também não por “naturalmente” gostarem de crianças, isso pode ter sido ensinado, talvez colocado, quem sabe até (im) posto. Professoras podem ter estudado (e muito) para exercer essa profissão. Profissionais da Educação passam anos de dedicação a estudar e aprender conceitos e saberes que possam contribuir para a formação. Não se trata aqui de acabar com a questão de afetos/afetividades nas relações escolares, a ênfase que se deu foi permear os terrenos (disciplinas) que a Profemãe foi tomando formas e se perpetuando até nossos dias.

Trazer temas como maternagem e educação, permitiu pensar como historicamente os discursos constituíram os processos de produção/ construção da Profemãe. Tais produções e construções foram/são amparadas e constituídas por discursos sociais, produzindo saberes em disciplinas que formaram as mulheres da Escola Normal Rui Barbosa para o exercício da maternidade.

Mulher preta, mãe solo¹⁴ de duas crias, com formação inicial acadêmica em Pedagogia, momentaneamente bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), esta pesquisa foi pautada nas mulheres que eram alunas daquela instituição, algumas eram brancas e ricas, ressaltando que os recortes de raça e de classe poderão ser debatidos em pesquisas posteriores. Afim de preparar um parto mais tranquilo, percorre-se agora os possíveis caminhos para o nascimento da cria (Profemãe).

¹³ A ênfase aqui é para as professoras de educação básica, sejam elas pedagogas e/ou formadas no magistério.

¹⁴ Mãe solo aqui entendida como mulher que assume de forma exclusiva as responsabilidades pela criação dos filhos.

1.1 PREPARAÇÃO DO PARTO: PERCURSOS POSSÍVEIS PARA O NASCIMENTO

Ao atribuímos para esta pesquisa um caráter qualitativo, consideramos a pluralização das esferas de vida, isto faz da pesquisa qualitativa relevante para o estudo das relações sociais, segundo Uwe Flick (2004). Essa possível pluralização escapa aos números, pois tratam e trazem sujeitos subjetivos, fenômenos não quantificáveis. Desta forma, buscamos trazer os elementos subjetivos que fizeram parte da produção/construção da Profemãe, elementos estes não quantificáveis.

Por meio da pesquisa qualitativa, buscou-se ainda perceber a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos. Ainda contribuiu para explicações profundas, quando se quer relacionar aspectos particulares do comportamento a contextos mais amplos. Neste caso, os aspectos particulares caminham em torno da Profemãe, por ser mulher, por ser professora, a ideia do cuidado ligado intrinsecamente a ela, remete a uma possível desvalorização da profissão, visto que o cuidado é percebido como algo “natural” à mulher.

A pesquisa teve como objetivo de natureza teorizar conceitos, ampliando assim o conhecimento a respeito do tema abordado, explicando como os discursos, produzidos socialmente, presentes nas disciplinas produziram/ construíram a Profemãe, contribuindo com o conhecimento a esse respeito, caminhando por outras áreas, ampliando o leque de possibilidades para novas discussões sobre tais assuntos.

Utilizamos para levantamento de informações as pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica pode ser desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Fonseca, afirma que a pesquisa bibliográfica é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (Fonseca, 2002, p. 32).

Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica pretende colocar a pesquisadora em contato direto com a produção escrita sobre a temática que está sendo estudada. Cabe destacar a importância da pesquisadora em investigar a veracidade das informações obtidas, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

A pesquisa documental se faz relevante para a compreensão histórica, enfatizando o campo da educação, pois é possível, mediante seu uso, a obtenção de indícios dos discursos, regulamentos, regimentos, prescrições oficiais, da constituição das disciplinas escolares, das notas, das notícias, dos funcionários, das alunas, da família destas, dos orçamentos destinados à educação, da aquisição e reforma de prédios, da disponibilidade de materiais escolares, das relações dos sujeitos com estes elementos e de tantos outros aspectos.

A natureza do documento em educação pode ser escriturária, no espaço escolar se encontram os resultados das relações pedagógicas e burocráticas, por meio de diários de classes, históricos escolares, exames, boletins, cadernos de alunos, ou seja, registros realizados por professores, alunos e pela gestão da escola, que caracterizam o funcionamento, as práticas e os discursos da instituição escolar (Vidal, 2007).

O universo de uma pesquisa, seria o conjunto de seres animados ou inanimados, apresentando ao menos uma característica em comum, já a amostra seria uma parcela selecionada deste universo, segundo Lakatos e Markoni (2008). Assim esta pesquisa teve como universo a Escola Normal Rui Barbosa, tendo como amostra os programas das Disciplinas Trabalhos Manuais e Educação Moral. Fizemos um recorte temporal entre os anos 1911 (início do funcionamento da Escola Normal em prédio próprio, localizado na época na Praça Olímpio Campos¹⁵- Aracaju- SE) até o ano de 1948 (ano limite por conta da catalogação de informações).

Foram utilizadas como fontes primárias da pesquisa: Programa de disciplinas e textos complementares; Livro de ponto dos funcionários e dos docentes, além de alguns regulamentos e regimentos internos que contribuíram para realizarmos a escrita sobre a referida escola. Essas informações foram capturadas no contato com o Arquivo do Instituto de Educação Rui Barbosa¹⁶ (Antiga Escola Normal), neste haviam os registros referentes ao interesse desta pesquisa.

Entre luvas, máscaras, folhas deterioradas, boas conversas (equipe de estágio responsável pelo arquivo da instituição) chegamos aos livros de ponto dos professores. Nestes haviam registrados os dias, os anos, as disciplinas e os professores responsáveis pelas aulas. Os livros de ponto dos funcionários foram utilizados para inspirar uma leve

¹⁵ Atualmente, este local funciona como centro comercial, conhecido popularmente como Rua do Turista, localizado na Rua Laranjeiras, Centro da cidade de Aracaju, atual capital do estado de Sergipe.

¹⁶ Localizado na Rua Laranjeiras, Bairro Getúlio Vargas, Aracaju- SE.

genealogia da instituição. A coleta dessas informações foi feita por meio de registro fotográfico, cópias de documentos digitalizados e registros escritos.

Em um exaustivo levantamento, no período de carnaval, do ano dois mil e vinte e três, foi elaborada uma grande tabela para registrar dia após dia (do que foi possível extrair dos documentos) para saber quais disciplinas atravessavam o período em estudo. A Disciplina Trabalhos Manuais emerge desde 1911, apresentando variações de nomenclatura, em alguns anos¹⁷, e segue até 1948, período limite desta dissertação. A Disciplina Educação Moral foi verificada a partir de 1913, seguindo com esta nomenclatura até o ano de 1937¹⁸, apresentando a nomenclatura Educação Moral e Cívica entre os anos de 1940 a 1948.

Ao chegar em tais disciplinas, retornamos à instituição para buscar os programas das Disciplinas Trabalhos Manuais e Educação Moral. Estes estavam devidamente catalogados e mais detalhadamente documentados na década de 1930, estes estavam relacionados à formação da Profemãe.

Dentro desses programas, encontramos os conteúdos programáticos: Disciplina Trabalhos Manuais: confecção de sapatinhos, toucas, gorros, vestidinhos, blusas, chapéus, capotes para crianças, dentre outros; na Disciplina Educação Moral: Família, Constituição da família, Virtudes Humanas, Que é moral? Dentre outros. Foram também encontradas os títulos das leituras complementares: Mestra e Mãe (Amélia Rodrigues); Formação da donzela: Sua alma- Seu Coração- Sua vontade (José Batman (Pe.); Tradução: Cecy de Queiroga); Finezas de Mãe (Joaquim Silvério de Souza) que também foram esminhuchadas nesta dissertação.

Como fontes secundárias, utilizamos as produções acadêmicas acerca da instituição em análise, dentre elas destacam-se os trabalhos produzidos pela Professora Doutora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, também compuseram este trabalho outras produções acadêmicas que trabalharam com as Disciplinas em estudo, além dos estudos sobre gênero e subjetividades, trazendo como referência Guacira Lopes Louro (1999, 2020).

As apreciações das informações foram feitas a partir da análise do discurso em Michel Foucault, utilizando inspirações na genealogia como método. A genealogia inspiradora entende a emergência do saber em relação ao exercício de um poder. Esse

¹⁷ Será melhor descrito na subseção 3.1: Formação da mulher prendada: Disciplina Trabalhos Manuais.

¹⁸ Os anos entre 1938 e 1939 não foram localizados nos documentos em análise.

saber pode surgir para atender uma urgência histórica da população, no caso desta pesquisa a urgência histórica em formar professoras, para serem responsáveis pela educação do futuro cidadão brasileiro, em caso mais específico, do cidadão sergipano.

A inspiração genealógica pode analisar as técnicas de saber, como exemplo: gerir, controlar, disciplinar. Os saberes para controlar corpos e torná-los dóceis ganham relevância neste contexto, quem sabe era preciso adestrar os corpos para que estes fossem dóceis, úteis e produtivos. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2010b, p. 132).

A cor da genealogia é o cinza, justamente porque foge às claras evidências, às transparências, ao buscar apreender os apagamentos, aquilo que foi obscurecido por conhecimentos que se impuseram como únicos e definitivos. [...] Na gênese histórica não se encontra a identidade inédita e preservada da origem, mas o seu disparate, os seus desvios acidentais, a sua desavença (Resende, 2020, p. 339).

Seguimos em caminhos cinzas, talvez acinzentados, na tentativa de apontar alguns apagamentos, esquecimentos, camuflagens que provavelmente estiveram atrás da cortina de fumaça dos programas das Disciplinas (Trabalhos Manuais e Educação Moral) e das leituras que às complementavam.

A genealogia, para Foucault, incumbe-se de combater os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico. A genealogia seria portanto

[...] um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico. [...] a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade (Foucault, 2009, p. 172).

A genealogia traça os caminhos para desnaturalizar algo que passou a ser natural e como consequência, invisível. Nesta pesquisa, verificou-se quais mecanismos de poder atravessam as disciplinas em questão para a produção/ construção da Profemãe, a ponto de transformar o magistério em uma profissão adequada, aceitável, adaptada, e conformada para o público feminino, utilizando discursos pautados na maternidade, como destino da mulher.

Segundo Foucault, o poder se exerce e só existe em ação, sendo acima de tudo uma relação de forças, para ele

[...] existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso (Foucault, 2009, p. 179).

Porventura, os discursos produzem, acumulam, fazem circular e funcionar as relações de poder que compõem o corpo social, seja atravessando-o, caracterizando-o ou

mesmo o constituindo. No livro intitulado *A ordem do discurso*, Foucault vai nos mostrando como o discurso se organiza, se manifesta e os frutos que ele pode gerar. O discurso é tido como o ato de falar, de manter, de transmitir e articular ideias, tudo o que está no campo da comunicação. Discurso também visto como uma rede de signos que se conectam a outros dispositivos, estabelecendo os valores em cada sociedade, determinando o imaginário social.

Para utilizar o método da genealogia como inspiração para esta pesquisa, as análises foram pautadas em quatro princípios:

1- Inversão: Nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo [...] é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso; 2- Descontinuidade: Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem; 3- Especificidade: Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhe impomos; 4- Exterioridade: [...] a partir do próprio discurso [...] passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras (Foucault, 2010a, p. 51-53, grifos nossos).

Seria interessante pontuar que desses princípios deduzem-se também quatro noções que podem servir de princípio regulador da análise que se pretende fazer: 1- Noção de acontecimento; 2- Noção de série; 3- Noção de regularidade; 4- Noção de condição de possibilidade. Estes se opõem às noções de 1- criação, 2- unidade, 3- originalidade, 4- significação. Foucault considera que essas últimas noções citadas

[...] de modo geral dominaram a história tradicional das ideias onde, de comum acordo, se procurava o ponto da criação, a unidade de uma obra, de uma época ou de um tema, a marca da originalidade individual e o tesouro indefinido das significações ocultas (Foucault, 2010a, p. 54).

A genealogia, enquanto inspiração para esta pesquisa, preocupa-se com a formação efetiva dos discursos, esta é ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular. O autor ainda aponta que a genealogia deve levar em conta os limites que interferem nas formações reais. Assim, trabalhar com análises de inspirações genealógicas pode permitir perceber a efetividade dos discursos, como estes se formaram, circularam e se perpetuaram como verdadeiros, considerando as limitações que impedem e excluem outros discursos.

A análise genealógica se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, e por aí entendendo não um poder que se oporia ao poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas (Foucault, 2010a, p. 69-70) .

Para Roberto Machado (2009), Foucault toma como ponto de partida a questão da análise do porquê dos saberes, explicando sua existência bem como suas transformações, situando estes saberes como peças de relações de poder ou incluindo-o em um “dispositivo

político”. Para este autor, Foucault utiliza a questão do poder como instrumento de análise, enfatizando que não existe uma teoria geral do poder em Foucault, mas formas que ele considerou díspares, heterogêneas, que estão em constante transformação. O poder seria uma prática social, construída historicamente.

Entendendo as possibilidades dos poderes disseminados por discursos que tenham contribuído com a produção da Profemãe, os encaminhamentos que seguem possibilitaram uma aproximação entre os discursos proferidos sobre a mulher e sua possível condição maternal. Desta forma, percorreu-se os caminhos que se apresentam no caminhar, revendo o cinza que não foi mostrado, indo ao que chamamos de “Hora da ultrassonografia: será mulher, mãe ou professora? Revelando ecos/percepções sobre a cria (descrever brevemente)” no qual apresentamos como os saberes de/sobre mulheres foram sendo apagados e contados na história, sua herança inspirada na mãe de deus, e sua educação, entrando nos estudos sobre Escolas Normais, enfatizando a Escola Normal Rui Barbosa, e as condições de possibilidade de existir e resistir a este lugar.

Após essa abordagem, trouxemos as Disciplinas Trabalhos Manuais e Educação Moral, percebendo nestas a formação das mulheres prendadas e decentes, assim, buscamos revirar os regulamentos, regimentos e programas que as constituíam, bem como as leituras que faziam parte da Disciplina Educação Moral, percebendo nestas o seu caráter moralista e religioso, o não dito. Finalizamos, com a “Cria Andante: (In) Conclusões possíveis”, trazendo como todo o conjunto de saberes e poderes, introjetados por discursos socialmente produzidos, foram fazendo emergir a Profemãe, esta talhada nas prendas domésticas, na moralidade cristã e na decência magisterial para formar o futuro cidadão moderno brasileiro/sergipano.

2. HORA DA ULTRASSONOGRAFIA: SERÁ MULHER, MÃE OU PROFESSORA? REVELANDO ECOS/PERCEPÇÕES SOBRE A CRIA

Os saberes sobre as mulheres não foram contados, ou quando foram partiram das percepções de homens. É perceptível sentir na história das mulheres o seu apagamento quanto a estas. Suas histórias foram registradas, quando foram, por homens em sua maioria brancos, heterossexuais, machistas, pautados em um projeto patriarcal de dominação, que só discursava sobre o que os favorecia. Na tentativa de revelarmos alguns ecos sobre a

cria em formação, delineamos a partir das linhas a seguir, mitos e discursos que agregaram com as subjetividades que atravessaram a Profemãe ainda em processo de germinação.

2.1 ANCESTRALIDADE DA CRIA E SEUS SABERES APAGADOS

Um dos mitos de Palas Atena¹⁹, registra que esta foi gestada da união de zeus e de Métis. Contam que quando um oráculo previu que o filho (sim, o desejo seria por um filho homem deus) seria mais forte que o poderoso zeus. Dizem que este, talvez por temer a subordinação, engoliu a Métis que gestava uma cria. Com o tempo, por Palas Atena ter nascido em sua cabeça, dizem que zeus teve fortes dores nessa região, pedindo a Hefesto que a abrisse, emergindo de lá de dentro ela, considerada a deusa da sabedoria, da guerra, da justiça e das artes.

A deusa foi representada por uma jovem bonita e austera, utilizava vestimentas, capacete, uma armadura feita de metal e um escudo considerado mágico. Sábia e corajosa, Palas Atena atuou como protetora das cidades, dos arquitetos, dos tecelões e dos ourives e de outros deuses, como possível conselheira também, além de organizar e arquitetar guerras, ajudando a vencer, dizem ainda que a vitória era sua companhia. Eventualmente, esta deusa fora cultuada em toda a Grécia Antiga, nas colônias gregas da Ásia Menor, na Península Ibérica, no norte da África e na Índia.²⁰

Provavelmente, Palas Atena não foi o único mito que retrata a figura feminina. Interessa fazer um movimento sobre os mitos que podem trazer essas figuras, iniciando com Palas Atena, deusa grega, em uma possível exaltação ao seu papel significativo de representar o feminino como símbolo de sabedoria, justiça e criação (arte). Seguindo com os mitos que pintaram o feminino de formas outras, ressignificando a exaltação que se tinha a esta. Tais pinturas aparecem em discursos outros, estes seguem a partir deste movimento.

O mito de Lillith é contado em muitas culturas, retratado como um demônio em forma de mulher que vivia no inferno. Na Cabala ²¹ ela é apresentada como primeira

¹⁹ Ver mais em Franck Junior; Fé (2023).

²⁰ Ver mais em Franck Junior; Fé (2023).

²¹ A cabala é uma ciência antiga que os judeus tiveram acesso, é considerada a parte mística do judaísmo, pois que eles foram o povo escolhido por Deus e melhor assimilaram essa sabedoria encontrada na Torá, que estuda a manifestação de Deus no meio dos homens e sua ligação com o cosmo. A cabala cristã, por sua vez, fez uma releitura da judaica, surgindo aproximadamente no século XV, sendo difundida por judeus e não-judeus (Lima, 2018) .

mulher de Adão, do famoso mito de Adão e Eva. Nas culturas hebraica e mesopotâmica, as figuras de Lillith associam-na ao demônio, causadora de morte, mal estar e doenças.

De demônio à símbolo de sensualidade e sedução, foi assim que a imagem de Lillith foi pintada por John Collier, pintor e escritor inglês, com a influência de intelectuais europeus, passando do discurso maligno ao discurso pintado de mulher sensual e sedutora. Dando um salto na história, nos anos 1960, Lillith começa a ser entendida como um símbolo de luta contra o patriarcado e assim firma-se à sua imagem de subversão feminina.

FIGURA 2: DEMÔNIA SUBVERSIVA



FONTE: John Collier (1887)

Ainda sobre a Lillith demoníaca, em uma das passagens bíblicas, o demônio em formato feminino é transformado em serpente para persuadir Eva a provar do fruto proibido. “Então, a serpente disse à mulher: É certo que não morrereis. Porque Deus sabe que no dia que dele comerdes se vos abrirão os olhos e, como Deus, sereis conhecedores do bem e do mal (Gênesis cap. 3: 4-5)”. Este capítulo intitula-se “A queda do homem”, nota-se que na perspectiva cristã, esse argumento que Eva foi influenciada pela serpente à destruição do paraíso, ganhou força em outros discursos criados para apontar a natureza frágil da mulher, mulher aqui entendida como Eva, a que Deus criou para ser servil ao homem, retirada da costela de Adão, seria sua eterna devedora.

A expulsão de Eva do paraíso, demonstrou uma concepção de mulher que representou o lado próprio do pecado do homem. Amaldiçoada e discriminada pela igreja, com ênfase na igreja católica, por ter comido do fruto proibido e o oferecido a Adão, o tão perfeito homem. “E à mulher (Deus) disse: Multiplicarei sobremodo os sofrimentos da tua

gravidez; em meio de dores darás à luz filhos; o teu desejo será para o teu marido, e ele te governará” (Gênesis, cap. 3, 16). Nesse momento, a figura feminina passa a ser reforçada, pela igreja católica, como um ser mais fraco, menos inteligente, incapaz e mais vulnerável às tentações demoníacas.

Segundo Kramer e Sprenger:

[...] a razão natural está em que a mulher é mais carnal do que o homem, o que se evidencia pelas suas muitas abominações carnaais. E convém reconhecer que houve uma falha na formação da primeira mulher, por ter sido ela criada a partir de uma costela recurva [...] contrária a retidão do homem [...] em virtude dessa falha, a mulher é animal imperfeito, sempre decepçiona e mente (Kramer; Sprenger, 2004, p. 116).

Aos poucos essa imagem se intensifica com os discursos da mulher ávida por sexo e ainda culpada por corromper a dita inocência sexual do homem. As mulheres foram associadas à devastação e ao caos. Essas características vincularam a imagem da mulher com a bruxaria. A bruxa era retratada como símbolo do lado violento da natureza, assim como o mito da Lillith. Os discursos sobre as bruxas, eram que estas causavam doenças, destruíam plantações, abortos, loucura, histerias, além de matar crianças para oferecerem ao demônio. Tendo este lado desordenado, as bruxas, assim como a natureza, precisavam ser controladas, dominadas e colocadas em seu devido lugar.

Durante a Idade Média, as mulheres gozam de uma situação ambígua. A Igreja recolhe nos seus conventos muitas mulheres privadas do apoio masculino, envolvidos pelas numerosas guerras. Por outro lado, persegue impiedosamente como “feiticeiras” todas as mulheres que procuram aprofundar os seus conhecimentos e enveredam pelo perigoso caminho da magia (Colling, 2014, p. 68).

O *Malleus Maleficarum* (O Martelo das feiticeiras ou das bruxas), foi um livro utilizado pelos inquisidores, para além de identificar, capturar, torturar, também matavam bruxas, mulheres em sua imensa maioria. Por um bom tempo na história, a bruxa foi a parteira, a curandeira ou a adivinha. Essas mulheres, conhecedoras de saberes antigos, conhecimentos curativos, foram acusadas, perseguidas e levadas a julgamento por bruxaria, muitas vezes queimadas em fogueiras, o fogo como símbolo da queima do demônio com o qual essas mulheres, segundo discursos proferidos, faziam pacto.

Tanto as bruxarias quanto meras adivinhações são condenadas pelo livro, sendo que qualquer pessoa pode se dizer testemunha de um desses atos, e então servir como prova para que o inquisidor tenha direito por lei de realizar inúmeras e “merecidas” torturas no acusado e condená-lo à morte (Lacerda, 2017, p. 43).

Esse tenebroso período chamado inquisição, foi dirigida e executada por homens, fazendo com que os saberes, que foram acumulados e transmitidos de geração para geração durante muito tempo a essas mulheres, fossem sendo anulados, apagados e desfeitos.

Manejo de ervas medicinais, plantas, remédios curativos para elaboração de medicações, já não eram mais feitos por elas. Talvez, a grande diferença entre a medicina popular praticada pelas mulheres e a medicina científica, tenha sido que, na época, todos os especialistas da medicina na ciência eram homens, enquanto a maioria das conhecedoras de plantas e remédios naturais eram mulheres (Larner, 1984).

Quando não eram feiticeiras/magas experientes, chamavam-nas para marcar os animais quando adoeciam, para curar seus vizinhos, para ajudar-lhes a encontrar objetos perdidos ou roubados, para lhes dar amuletos ou poções para o amor ou para ajudar-lhes a prever o futuro (Federici, 2017, p. 314).

Para garantir a proteção da igreja, a chamada “Santa Inquisição” utilizava como dispositivo de manipulação o questionamento psicológico e o exame de consciência dos fiéis devido à subjetividade do significado de pecado e de salvação (Byington, 1987). A partir disso, o *Malleus Maleficarum* teve uma grande aceitação e confiabilidade dos fiéis, sua proliferação foi muito mais abrangente por conta de uma bula papal, que o mesmo continha (Lacerda, 2017).

Trazendo discursos ancorados em teorias que afirmavam que as mulheres, bruxas, seriam servas do diabo e teriam conexão direta com o mal, o livro traz em sua primeira parte, definições que talvez respaldassem o caráter maléfico e as habilidades que as mulheres adquiriam ao compactuar com o demônio. Os autores Kramer e Sprenger, tentam justificar a crença em bruxas utilizando-se de citações da bíblia²², sendo um pecado ir contra tais palavras, consideradas verdadeiras e confiáveis.

Enquanto os autores do *Malleus Maleficarum* explicavam que as mulheres tinham mais tendência à bruxaria devido à sua “luxúria insaciável”, Martinho Lutero e os escritores humanistas ressaltaram as debilidades morais e mentais das mulheres como origem dessa perversão. De todo modo, todos apontavam as mulheres como seres diabólicos (Federici, 2017, p. 324-325).

Além do caráter demoníaco associado a bruxa, esta também começou a ser associada à imagem de uma velha, hostil perante à vida nova, de acordo com alguns discursos ela se alimentava de carne infantil ou usava os corpos para fazer suas porções mágicas. Esse estereótipo talvez tenha sido popularizado nos livros infantis, principalmente nos chamados clássicos. Discursos sobre a mulher enferma, velha e/ou feia causa horror, considerada como objeto sem encantos, além de suscitar ódio e medo. São nessas mulheres que, provavelmente, os homens veem a figura inquietante da mãe, quando os encantos da esposa jovem, bonita e saudável se esvaem (Beauvoir, 2019a).

²² Segundo Lacerda (2017) trechos do Levítico, terceiro livro da Bíblia hebraica e do Antigo Testamento cristão, e do Deuteronômio, a primeira seção da Bíblia hebraica e parte do Antigo Testamento da Bíblia cristã.

Possivelmente, devido ao crescimento da pobreza e da desnutrição, houve uma alta taxa de mortalidade infantil, entre os séculos XVI e XVII, isso pode ter sido também uma das justificativas utilizadas nos julgamentos das bruxas, estas eram responsáveis, segundo os discursos, pelos crimes reprodutivos e pelas mortes de crianças. Federici (2017, p. 326) sinaliza que “[...] parece plausível que a caça às bruxas tenha sido, pelo menos em parte, uma tentativa de criminalizar o controle da natalidade e de colocar o corpo feminino — o útero — a serviço do aumento da população e da acumulação da força de trabalho”.

As parteiras tiveram participação ativa, utilizando seus saberes sendo contratadas por governantes, para vigiar as mulheres, fossem em caso de ocultar uma gestação ou para validar uma gravidez fora dos limites impostos pelo casamento monogâmico. Provavelmente, por serem mulheres, inconfiáveis, as parteiras e seus saberes também foram marginalizados. Seria interessante pensar que a tentativa de excluir tal profissão fosse para possibilitar uma nova forma de saber científico, o campo da obstetrícia.

Por volta do início do século XVII, começaram a aparecer os primeiros homens parteiros e, em questão de um século, a obstetrícia havia caído quase completamente sob controle estatal (Federici, 2017, p. 328).

O movimento Renascentista coincidiu com a época da caça às bruxas. Esse movimento pode ter proporcionado um desenvolvimento de civilização na Europa e a busca pelo chamado conhecimento científico. Para os renascentistas, tudo poderia ser explicado pela razão e pela ciência, podendo ser experimentado e comprovado. Lacerda (2017) sinaliza que pouco se sabe sobre a contribuição das mulheres na chamada ciência moderna ocidental, elas foram excluídas desse campo, com a justificativa que não eram intelectualmente capazes de produzir ciência, discurso pautado na fisiologia, responsável por reforçar a ideia de desordem do corpo feminino.

Quando não é do nosso corpo de carne que abusam, eles cortam e mutilam a nossa expressão com palavras afiadas. Eles cortam e mutilam as nossas palavras escritas com suas canetas e seus dedos.[...] Eles chamam nossa literatura e nossa arte de “feminina”, porque só podemos existir em caixas rotuladas.[...] Ser mulher é ser mutilada também sem sangue e sem marca. Ser mulher é ser palavra ausente, letra deletada com um clique no teclado (Brum, 2021, p. 46).

A eliminação das bruxas/parteiras e dos saberes específicos que detinham, foi de encontro ao processo de regulamentação da medicina, movimento iniciado em 1509 com as leis europeias, que porventura proibiram o exercício da medicina para aqueles que não tivessem diploma universitário (Colling, 2014). As mulheres eram proibidas de cursar as universidades. A ciência moderna deixa suas heranças até hoje, invisibilizando os

trabalhos realizados por mulheres e quando proporcionam sua visibilidade, estes precisam ser colocados à prova para demonstrar que é científico.

A Ciência Moderna objetificou a nós, mulheres, negou-nos a capacidade e autoridade do saber, e vem produzindo conhecimentos que não atendem de todo aos nossos interesses emancipatórios (Sardenberg, 2012, p. 1).

A chamada Revolução Científica, não por acaso, coloca o homem como centro do pensamento, deslocando o caráter religioso para explicações universais. Talvez, a partir deste movimento, seria utilizada a ciência (hegemônica) para explicações de fenômenos naturais. Abrindo possibilidades para discursarem que os poderes mágicos e/ou demoníacos não eram mais responsáveis para explicar os fenômenos (sobre) naturais.

Colling (2014) aponta que o filósofo René Descartes foi o primeiro pensador a enfatizar o uso da razão para desenvolver as chamadas ciências naturais. Esse pensamento pode ter permitido desconstruir a concepção da explicação divina para todas as coisas.

A revolução científica não serviu para demonstrar a falsidade dos argumentos filosóficos e religiosos sobre a inferioridade das mulheres. Na hora de estudar a anatomia e a fisiologia femininas, os homens, revestidos de uma capa cientificista, reafirmaram a tradição baseada em Aristóteles²³ e na medicina de Hipócrates²⁴ (Colling, 2014, p. 78).

Provavelmente, os interesses políticos, pautados em discursos biologizantes, marcados por configurações de anatomia e fisiologia, podem ter concebido o que é “ser” homem e “ser” mulher, inspirados no modelo determinista natural. Ainda segundo Colling (2014) o uso do discurso médico pode ter sido invocado para justificar o papel conferido à mulher na família e/ou na sociedade. Aristóteles, bem antes disso, já pensava na fêmea como um ser passivo, devido a sua natureza, aguardava para ser engendrada pelo macho, único capaz de produzir outro ser, resultando na ideia de macho ativo e fêmea passiva. Este discurso pode ter sido reforçado pelo médico grego Cláudio Galeno (Teodoro, 2020; Colling, 2014), ao trazer a teoria dos humores

Galeno desenvolveu um modelo de identidade estrutural dos órgãos reprodutivos do homem e da mulher para demonstrar detalhadamente que as mulheres eram essencialmente homens invertidos, logo, menos perfeitas, visto que a ausência de um humor quente provocaria a retenção interna das estruturas genitais que no homem são visíveis (Teodoro, 2020, p. 105).

²³ Para os gregos, e Aristóteles em especial, a inferioridade feminina se dá em todos os planos – anatomia, fisiologia, ética (Colling, 2014, p. 56). Além de comparar as características físicas da mulher com animais, Aristóteles argumenta que o cérebro da mulher, sendo menor que o do homem, a caracteriza como menos inteligente. Mulheres são mais fracas e frias, para este filósofo.

²⁴ Segundo Colling (2014) para Hipócrates, relaciona o corpo fraco com o feminino e o forte com o masculino, hierarquizando os sexos desde a geração, sendo o homem a semente, o produtor e a mulher, reprodutora.

O modelo universal de homem que Galeno traz, pode ter reforçado o pensamento aristotélico (macho ativo, fêmea passiva), já que o pênis do homem é exposto, a mulher provavelmente seria um ser para dentro, demonstrando uma tal permissividade para ser preenchida por ele. O modelo único de homem, que tanto foi exaltado na antiguidade, foi cedendo lugar à teoria natural da diferença sexual, não por acaso, as marcas biológicas passaram a determinar o destino dos sexos.

A chamada Revolução Francesa pode ter acendido o estopim, na tentativa de implodir os argumentos sobre a hierarquia pautada no sexo único, o masculino, promovendo uma luta por igualdade de direitos. Provavelmente, não houve fim na hierarquização entre os sexos, assim passaram a ser proclamados novas narrativas de cunho jurídico, pautadas em discursos médicos de caráter biológico. Teodoro (2020) afirma que foi sendo forjado um novo discurso no qual homens e mulheres possuiriam finalidades e inserções sociais diferentes por conta de suas naturezas distintas. Quiçá, estivesse formada e amparada em afirmações legais, consideradas verdadeiras, as características sociais que ditaram a inferioridade feminina a partir da sua condição natural, reproduzir.

Sigmund Freud, pode ter ajudado a compor o discurso de que a mulher é um sujeito em falta, sim, talvez para ele, o que falta na mulher é o pênis, e todas as histerias, traumas, medos, por exemplo, pudessem ser pela falta deste órgão que não se desenvolveu para fora. Seríamos reprimidas?

A estrutura edipiana do inconsciente constitui a matriz da teoria psicanalítica. Ela distribui as posições do pai, da mãe, do filho e da filha e detalha o caminho através do qual cada um aprende a assumir a sua realidade sexuada, ou a resignar-se a ela (Colling, 2014, p. 95).

Freud utiliza, talvez sem pensar na sua origem, o discurso que remete a passividade ligada ao feminino e a atividade ligada ao masculino. Em seu ensaio *Feminilidade*, Freud aponta que a mulher só se sentiria completa quando parisse um menino, quem sabe diluindo o problema da inveja pelo pênis que te falta (Colling, 2014). Pode ter sido perceptível como Freud distribuiu as posições que cabiam a cada membro da família (nuclear): qual posição ocuparia a mulher mãe?

A questão dos papéis sociais atribuídos ao gênero feminino é o que se traz a partir deste movimento. Quais foram os discursos, para além deste já colocados, que construíram e constituíram os papéis sociais de gênero? Como estes podem ter deixado suas marcas na construção da Profemãe? Convidamos você para adentrar em terrenos remotos, não estamos sós, vamos lá?

2.2 HERANÇA DA CRIA: POSSÍVEIS GENES DA MÃE DE DEUS

Seria interessante pensar como os discursos sobre a mulher passam de fonte de todos os males à “anjo do lar”? Com o desenvolvimento do capitalismo e a tal ascensão da burguesia, entre os séculos XVII e XIX, instaurou-se também a divisão entre esferas públicas e privadas. O Estado seria o responsável pela produção e à família pela sobrevivência da mesma: homem- pai- provedor; mulher- mãe- cuidadora- vigilante e educadora dos filhos. Possivelmente daí foram bem definidos a questão dos papéis sociais de gênero. Também nesse período, pode ter se iniciado um novo modelo de domesticidade da mulher, inspirados nos discursos de Lutero e Calvino, que afirmavam que homens e mulheres foram criados por Deus, e esses seres poderiam ser salvos, dependendo da fé que exercessem (Colling, 2014).

O casamento monogâmico, pautado em discursos moralizantes, revestidos pelo manto do “amor”, tiveram a pretensão de transformar o homem e a mulher em uma só carne: a dele. A ideia de casamento, pretendia “preservar” a virgindade da mulher, já que foi dito que esta teria muita facilidade para cair em tentação. A subordinação da mulher ao homem, pode ter sido legitimada pelos argumentos do tal “pecado” de Eva, incapaz de resistir às tentações de uma serpente. Esse discurso pode ter sido utilizado para justificar muitas atrocidades que os ditos homens de bem realizavam/ realizam contra as mulheres, a fim de manter uma tal ordem ou justiça, ou mesmo o dito progresso.

À medida que os discursos sobre o casamento monogâmico foram sendo instaurados, foi necessário reforçar o mito da virgem Maria, a mãe de deus. “O casamento necessita de uma imagem feminina purificada na exaltação à maternidade. Esta construção mítica tornou-se o modelo ideal de mulher, inatingível” (Colling, 2014, p. 73). Possivelmente, a imagem imaculada da virgem que se tornou mãe, passou a ser utilizada por discursos que enalteciam a mulher como virgem e pura, talvez reforçando o seu próximo destino após o casamento, a maternidade.

Através do símbolo mariano se apelava tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas (Louro, 2020, p. 447).

FIGURA 3: APAGADA NOVAMENTE



FONTE: Obra Mãe de Deus, de Luisa Callegari ²⁵(2023)

Ainda dentro deste período pode ter ocorrido uma alteração da imagem da mulher enquanto mãe, talvez também em decorrência da modificação do sentimento sobre infância (Ariés, 1981). A maternagem passa a ser extremamente valorizada pela influência dos discursos médicos que foram divulgados e propagados, assim os cuidados relativos a essa atividade passam a ser exclusivos da mãe. “A devoção e presença vigilantes da mãe surgem como valores essenciais, sem os quais os cuidados necessários à preservação da criança não poderiam mais se dar” (Moura, 2004, p. 47). Correia (1998) acrescenta que, a partir destes discursos, a mãe passou a ter o dever de cuidar e amamentar os filhos. Talvez, a associação entre mulheres, maternidade e maternagem resulte deste movimento.

Por parte do Estado, houve uma maior valorização social das mulheres neste novo enredo: seriam responsáveis tanto pelo lar, quanto pela reprodução e criação dos novos cidadãos. “Além do cuidado materno, o estado passa a ter interesse na educação dos futuros cidadãos. Isso ocorre porque a moralidade da família passa a ser essencial à consolidação do sistema capitalista”(Gradwohl; Makuch, 2014, p. 57). Com a incorporação das novas atividades, as mulheres passaram ao desejo de serem rotuladas de “mulher-mãe”, “rainha do lar”, que agregavam um possível respeito às chamadas novas mulheres modernas (Freire, 2008).

²⁵ Imagem autorizada pela criadora Luisa Callegari, segue e-mail de autorização em anexo.

“Boas mães seriam aquelas que nutrissem um amor incondicional pelos filhos” (Gradwohl; Makuch, 2014, p. 57). Provavelmente foi nessa época que surgiu o discurso do mito do instinto materno, a maternidade seria uma tendência feminina inata, assim como a maternagem, se somente as mulheres poderiam gestar, eram elas as pessoas mais apropriadas para criar os bebês (Badinter, 1985). Porventura, a exaltação, enquanto valor, do chamado amor materno, vinculado ao tal instinto natural feminino, pode ter sido construído, segundo Moura (2004), pelos discursos médico, filosófico e político, a partir do século XVIII, difundidos por inúmeras publicações, que incentivavam as mulheres a assumirem diretamente o cuidado com as crias. O filho é da mãe.

Dentro desse contexto, evidencia-se uma pressão social para que as mulheres se tornassem mães. Isto desencadeou nas mulheres que não tinham o desejo da maternidade a sensação de inadequação social ou culpa por não terem condições de dedicarem-se única e exclusivamente à maternagem devido à chamada jornada dupla de trabalho (no lar e fora do lar) (Gradwohl; Makuch, 2014, p. 58).

No Brasil, a mulher pode ter sido reduzida à figura da mãe higiênica, de acordo com Costa (1987). Seria possível associar essa nova condição da mulher a eventual aliança entre a família e o saber médico? Para que a produção da “mãe higiênica” fosse possível, o discurso higienista se fez importante tanto no ataque ao que chamaram de aleitamento mercenário²⁶, sendo disseminado como responsável pela mortalidade infantil, quanto à suposta deformação moral das crianças, pois quem se incumbia de cuidar e preservar pela vida destas eram as mulheres negras e homens escravizados (Moura, 2004).

Porventura, esse discurso estará mais à frente reforçado quando adentrarmos no Brasil enquanto República, isto porque a educação da mulher brasileira, como veremos, esteve pautada, inscrita e justificada pela tal natureza feminina que inspirava-se no ideal de mulher do catolicismo, a virgem.

Os santos cristãos ²⁷(homens) condenavam as mulheres a silenciar nos templos, discursavam que elas deveriam ser inimigas entre si (quem sabe por serem inconfiáveis), outros santos ainda proclamavam atitudes de nojo em relação ao sexo feminino, outros exigiam que a mulher encobrisse a cabeça, talvez para se redimir do devastador pecado que Eva cometeu. Provavelmente, para remediar os defeitos das mulheres, fosse

²⁶ No Brasil, era o aleitamento realizado por mulheres negras escravizadas, chamadas de amas de leite.

²⁷ Colling (2014) aponta que São Paulo condena-as ao silêncio no templo; São Crisóstomo considera-as inimigas da amizade, “um infortúnio deplorável, um mal necessário, uma tentação natural, um perigo doméstico”; Santo Agostinho: atitude de nojo perante o sexo da mulher, mesmo quando este se identifica com a procriação. São Gregório: a mulher era a malícia do demônio; Santo Ambrósio: deve velar a cabeça, pois o pecado foi provocado por ela e, por isso, deve trazer este sinal.

necessário uma constante vigilância sobre os seus corpos e um rigoroso confinamento ao mundo doméstico.

A subordinação das filhas meninas e das esposas dura a vida inteira. As filhas só podem escapar tornando-se esposas sob a dominância/proteção de outro homem. A base do “paternalismo” é um contrato verbal de troca: sustento econômico e proteção do homem em troca de subordinação em todos os aspectos, servidão sexual e trabalho doméstico não remunerado da mulher (Lerner, 2019, p. 323).

A desvalorização do trabalho doméstico pode ter sido consequência do movimento de transição da economia de subsistência para o capitalismo: “No novo regime monetário somente a produção para-o-mercado estava definida como atividade criadora de valor” (Federici, 2017, p. 145). Assim, tanto o trabalho doméstico quanto sua força na acumulação do capital tornaram-se invisíveis e ganharam discursos de naturalização, passando a ser invisibilizados nos atravessamentos das vidas das mulheres que habitavam corpos femininos.

A figura da dona de casa em tempo integral, foi sendo legitimada em movimentos do século XIX. Este trabalho não precisaria ser remunerado, as mulheres aprendiam desde cedo essas funções ditas femininas, uma delas era reproduzir. Discursos religiosos, higiênicos, psicologizantes faziam efetivar a responsabilidade da mulher, nestes termos Louro (2020) acrescenta

Os argumentos religiosos e higienistas responsabilizavam a mulher pela manutenção de uma família saudável – no sentido mais amplo do termo. A esses argumentos iriam se juntar, também, os novos conhecimentos da psicologia, acentuando a privacidade familiar e o amor materno como indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. O casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a verdadeira carreira feminina (Louro, 2020, p. 454)

Como registra Simone de Beauvoir (2019b), às meninas foram sendo instaurados tesouros de sabedoria feminina, ensinam-lhe as virtudes femininas, cozinhar, costurar, cuidar da casa, da aparência, do pudor e do recato. Cuidar também para que quando se torne adulta esta não perca sua feminilidade. A feminilidade que tanto foi introduzida, instaurada, inserida, enfiada ao longo da sua vivência ao estar em um corpo feminino.

Beauvoir (2019b) aponta que o cristianismo, apesar de seu ódio à carne, respeita a virgem consagrada e a esposa casta e dócil. Provavelmente, seja daí que muitas religiões, pautadas no cristianismo, compartilham um ideal de casamento na qual a mulher permanece virgem até tal sacramento, de tanto que o mesmo só será consumado com o ato sexual. Quem sabe a inspiração sobre a virgindade feminina, advém também do modelo de virgem que a igreja católica impôs.

Lerner (2019) aponta que a falta de coletividade entre mulheres pode ter sido herdada de suas aprendizagens individuais (recordando aqui os discursos dos santos), cada mulher foi aprendendo com outra mulher, não de forma coletiva, mas de forma individual, muitas vezes, com a finalidade de atender interesses outros

Cada mulher individual foi ligada a seu parente homem em sua família de origem por laços que implicavam obrigações específicas. Seu doutrinamento, desde a tenra infância em diante, enfatizava sua obrigação não apenas de contribuir em termos econômicos com a família e a estrutura familiar, mas também de aceitar um parceiro de casamento alinhado com os interesses familiares (Lerner, 2019, p. 298).

Ainda segundo Lerner (2019) o discurso do controle sexual, interligado ao modelo paternalista, pode ter colocado as mulheres em modo de subordinação, fosse por parte dos pais, dos irmãos ou do próprio marido, mas sempre homens. Talvez, cuidar da preservação da honra das jovens, fosse uma imposição dos homens (pais e irmãos) que, por vezes, recaía sob a responsabilidade de mulheres (em sua maioria, das mães). Estas eram responsáveis pela conduta das jovens, mais requisitadas e cobradas nos ensinamentos para o casamento. Após este, talvez fosse preciso encaminhar as jovens para o exercício da maternidade. Provavelmente era o que se esperava, era o que se tinha: casar e ter filhos.

No século XVI, Martinho Lutero, um dos precursores da reforma protestante, pode ter proposto uma educação tanto para homens quanto para mulheres, Colling (2014, p. 69) aponta que

A reforma protestante comportará algumas mudanças de mentalidade também no que se refere às mulheres, especialmente relacionadas com a sexualidade feminina. Pouco a pouco foi-se transformando aquela visão que considerava a mulher como um ser submetido ao impulso sexual, fonte de pecado e sexualidade, o mais lascivo de todos os sexos, para conformar uma ideia totalmente contrária, a da mulher casta, isenta de impulso sexual.

Uma das possíveis causas para a reforma protestante exaltar a mulher seria, talvez, uma preocupação com o crescimento da população, os reformadores valorizavam o casamento e a mulher por sua capacidade reprodutiva. A mulher seria necessária para a reprodução dos seres humanos, como fêmea passiva que disseram que ela era. Lutero reconhece que embora esta fosse débil, incompleta e frágil, a mulher seria necessária para reproduzir (Colling, 2014). De acordo com Federici (2017) esses interesses estavam alinhados ao capital, ao mercado e posteriormente a interesses econômicos dominantes.

Se casar e ter filhos fossem as únicas condições de possibilidades para a mulher; se os únicos saberes que eram mantidos fossem os do âmbito doméstico e os cuidados com os filhos, nos inquieta agora pensar como a mulher fez um deslocamento do espaço do lar para sua extensão: a escola.

2.3 CRIA EDUCADA: ANTES MESMO DE NASCER, (DE)LIMITARAM SUAS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES

Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial — como esposa e mãe — exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro (Louro, 2020, p. 446-447).

A mulher precisava ser educada para atender a função social de educadora dos futuros cidadãos. Pautada, talvez, em ideais do Positivismo, em que a educação de mulheres era vista como um elemento chave para a concretização da nova sociedade que se projetava, para o progresso e a modernização (Oliveira e Martiniak, 2018).

O Positivismo enquanto corrente de pensamento, pode ter sido posterior à grande crise que marca o final do século XVIII e início do século XIX. Augusto Comte traz em sua obra possíveis semelhanças com a tradição romântica, católica e conservadora. Para Oliveira e Martiniak (2018) o filósofo encarava o surgimento dos novos problemas da sociedade de sua época, como sintomas de uma doença a ser curada. Talvez o Positivismo tenha passado a dominar o pensamento da época como método e doutrina.

A escola passou a ser encarada como salvadora, tendo a missão de regenerar a sociedade. Os ideais positivistas de ordem e progresso apareceram na educação como um possível processo evolutivo, na forma de disciplina e educação. A educação pode ter sido fundamental para a formação do caráter e da moral.

O plano positivista de instrução da mulher decorre de sua visão sobre as diferenças entre os sexos e seus papéis sociais, ou seja, o homem e a mulher são vistos como seres que se complementam biológica, mental e socialmente. O Positivismo defende que a mulher aprende de forma diferente da do homem, neste sentido, a educação de ambos deveria ser separada e diferenciada (Oliveira e Martiniak, 2018, p. 241).

A educação para as mulheres passou a ser atribuída às suas possíveis funções sociais (dona de casa e mãe), já que disseram que estas tinham naturalmente o “dom” do carinho e do cuidado, quem sabe por isso, estas seriam mais indicadas para exercer ainda mais uma nova função: professora.

O ideal positivista legitimava a função social da mãe, ancorando esta ao caráter educacional, à mulher foi incumbida a responsabilidade de possibilitar o contato da criança, desde pequena, com os valores morais e sociais. “Nesse contexto, a mulher era a responsável pela educação dos filhos e manutenção do lar, servindo como musa inspiradora dos filhos e do marido” (Oliveira e Martiniak 2018, p. 240).

A instrução no Brasil não pretendia preparar a mulher para funções profissionais, dependendo da região, eram consideradas como incompatíveis com a sua capacidade intelectual, seria interessante retomar os discursos anteriormente citados sobre essa tal incapacidade intelectual da mulher.

No Brasil Imperial houve denúncias sobre o descaso da educação por parte das províncias, isso pode ter sido vinculado à falta de mestres e mestras com boa formação (Louro, 2020). Para atender as demandas educacionais, apesar de alguns avanços e muitos retrocessos, começaram a ser criadas, em meados do XIX, as primeiras escolas normais para formação de docentes.

A chamada escola normal, criada no Brasil no século XIX, pode ter se configurado, inicialmente, como espaço de formação para professores homens. Tal formação estava relacionada ao tipo de homem que se pretendia figurar em meados deste século. A escola talvez seria um dispositivo de transmissão dos valores de uma determinada sociedade, no nosso caso, a sociedade sergipana, nordeste brasileiro, pós escravizado.

Fatores como os processos de urbanização e industrialização²⁸, forte presença dos imigrantes em terras brasileiras, crescimento dos setores sociais, ampliação das atividades comerciais, instrução para novos hábitos e comportamentos (devido à transformação urbana), são exemplos de como tudo isso (mas não apenas) pode ter contribuído para o processo chamado feminização do magistério. “No entanto, de forma tímida, surgia uma mulher que transpunha os espaços privados, ou seja, nascia a figura da mulher educadora juntamente com a Escola Normal” (Oliveira e Martiniak, 2018, p. 242).

Em alguns estudos (Tanuri, 2000; Freitas, 2008) a falta de alunos (homens) matriculados, talvez pela baixa remuneração ou pelos discursos que já começavam a interligar o magistério primário como profissão feminina, pode ter sido um fator que contribuiu para a entrada massiva das mulheres nestas instituições, para que elas pudessem se instruir e formadas, poderiam ministrar aulas no ensino primário. Freitas (2008) aponta que havia a necessidade de capacitar professoras para atender a demanda do ensino primário.

Esses estabelecimentos surgiram como uma possível alternativa para a instrução feminina, sendo também uma tentativa de suprir a necessidade de mão de obra, já que os homens iam aos poucos se afastando da profissão, mas não dos cargos altos das escolas:

²⁸ O aumento da procura por mão de obra nas indústrias, consequentemente seus maiores salários, podem ter contribuído para que os homens fossem atraídos para essas novas formas de trabalho.

diretor, por exemplo. Andrade (2008) aponta que assim como a presença de docentes que ensinavam em escolas públicas, haviam casos de professores catedráticos da Escola Normal e do Atheneu que dirigiam escolas particulares ou eram contratados como professores. Interessante pensar sobre.

O estudo de Pimentel (2008) sinaliza que a sociedade reagia negativamente ao recrutamento da mulher, que avaliava inclusive as primeiras normalistas como pessoas de “moral duvidosa”. Como afastar essa imagem negativa da professora de moral duvidosa e reconstruir uma íntegra da mesma? Provavelmente, para afastar as marcas de um país colonial, primitivo, sem cultura e atrasado, logo que a Independência do Brasil foi proclamada, houve a necessidade de construir uma nova imagem para este país (Louro, 2020).

Os discursos sobre a importância da educação feminina como forma de modernização, higienização da família e construção dos jovens vieram a ser recorrentes. Disseram que, embora a República possa ter formalizado a separação da igreja católica com o Estado, a ideia fixa seria atribuir o modelo de pureza da virgem de nome Maria para compor o quadro de educação feminina no Brasil.

Freitas (2008) ressalta que as correntes de pensamentos que podem ter permeado os discursos sobre a educação feminina no Brasil, trouxeram com muita força a ideia de que as mulheres socializariam as crianças, por sua constituição natural, como parte de suas funções maternas, parafraseando Louro (2020) cada aluno ou aluna precisariam ser vistos como um filho ou uma filha espiritual. Seria interessante recordar os discursos primeiros, já descritos, sobre a tal ideia dos cuidados integrados à dita natureza feminina.

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, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação”(Louro, 2020, p. 450).

Para alguns homens e algumas mulheres, o magistério parece que esteve, por muito tempo, associado ao sacerdócio. Exercer tal profissão exigia abnegação, dedicação e doação, quem sabe o pagamento pelo trabalho fosse tratado como algo secundário, afinal, a tarefa primária seria exercer o magistério camuflado de vocação²⁹ e os sacrifícios inerentes ao sacerdócio.

²⁹ Buschini e Amado (1988) apontam que historicamente o conceito de vocação foi aceito e discursado pelos próprios professores e professoras. Estes reforçavam a ideia de natureza feminina ligada à profissão, e os sentimentos ligados à feminilidade (dedicação, paciência, cuidado).

O conceito de vocação era usado como mecanismo eficiente para induzir as mulheres a escolherem profissões menos valorizadas socialmente. Melhor dizendo, em nome da natureza feminina e de sua vocação natural, as mulheres foram assumindo o magistério como profissão adequada para o seu sexo, já que o papel que lhes era exigido na escola era o mesmo que lhes era imputado na família (Schaffrath, 2000, p.11).

Pode ser possível perceber, nas palavras anteriormente citadas, como os discursos sobre vocação, alinhados estritamente com os ideais católicos, foram utilizados para que as mulheres talvez aceitassem, não sem resistência³⁰, que exercer o magistério seria, não só uma das poucas possibilidades de uma possível independência, mas também como uma profissão que aparentemente foi atrelada aos atributos da dita natureza feminina.³¹

Disseram ainda que o magistério talvez fosse propício para mulheres, porque era um trabalho exercido em um turno só, os demais turnos diários seriam voltados para que elas exercessem as funções domésticas. Assim, cabia a essas escolas formar mulheres para exercerem funções ditas suas, sendo a escola entendida como a extensão do lar.

A profissionalização da mulher no magistério público deu-se em meio ao entendimento de que a educação escolar era uma extensão da educação dada em casa. Logo, a função de mãe na família era estendida à escola pela pessoa da professora. Estava assim criado o círculo que permitiria a profissionalização do magistério feminino. As mulheres, mães e educadoras por natureza, passavam agora a estender sua função para as escolas na profissão de professoras (Schaffrath, 2000, p.10-11).

Pensar na escola com a nomenclatura “normal” já nos inquieta a problematizar o próprio nome: “escola normal”: O que seria essa “escola normal³²”? Talvez o normal seria um critério que ao mesmo tempo julga e valoriza algo de forma positiva ou negativa. A produção do normal, reflete o caráter produtivo da norma, e esta produção emerge de um conjunto de práticas de normalizações, categorizando o que seria o normal. Para Larrosa (1994) o normal se converte, assim, em um critério complexo de discernimento, este critério é sustentado por saberes, assumido em regras de funcionamento de instituições, neste caso, a escola.

Por isso a norma está ancorada no saber, na medida em que fixa critérios racionais que aparecem como objetivos e, ao mesmo tempo, está ancorada no poder, na medida em que constitui os princípios de regulação da conduta

³⁰ Schaffrath (2000) nos aponta que a passagem da mãe educadora para educadora profissional ocorreu com conflitos tendo como uma das principais características, enquanto a definição da profissão docente, a inclusão da ideia de vocação.

³¹ Louro (2020) nos diz que a identificação da mulher com a atividade docente foi alvo de discussões, disputas e polêmicas. Em alguns discursos “parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças.

³² A nomenclatura de Escola Normal, para uma instituição que forma professores (as), foi copiada do modelo francês de École Normale, no século XIX.

segundo os quais funcionam as práticas sociais de disciplina (Larrosa, 1994, p. 76).

A primeira lei de instrução pública, criada no ano de 1827, parecia apontar indícios de como seria a formação tanto para homens, quanto para mulheres. Segundo Louro (2020) ler, escrever e contar, somado ao doutrinação cristão seriam ensinados a ambos os sexos. Os currículos diferenciavam-se logo após, para os meninos propositalmente eram ensinado a geometria, para meninas eram ensinados os bordados e costuras, reforçando à mulher o que provavelmente lhe cabia (Freitas, 2008).

Nessas instituições, os discursos proferidos reforçavam a ideia de aproximar a mulher das suas funções sociais (dona de casa e mãe), estabelecidas por discursos outros. Louro (2020) aborda que a justificativa para a educação das mulheres serem atreladas ao destino da maternidade, estava imposta e exposta na lei que foi citada anteriormente

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas (Brasil, 1827).

Talvez fosse interessante pensar sobre como os currículos diferenciados estiveram ligados aos discursos, anteriormente citados, sobre a possível incapacidade intelectual da mulher. Já que esta precisava aprender mais atribuições para casar e ter filhos, bastando aperfeiçoar suas aptidões de carinho e cuidado. Indo um pouco mais adiante, inquiete-se: sobre os saberes que envolviam uma maior quantidade de números (como exemplo as chamadas “ciências exatas”), não seria interessante pensar sobre a (não) presença do público feminino nos cursos desta área do saber?

Ainda a lei geral do ensino (1827) aponta que para serem nomeadas mestras, as mulheres precisavam ter reconhecimento sobre sua honestidade e prudência, além dos requisitos de saber costurar e bordar. Essas mulheres serviram como modelos, estes permeavam os discursos sobre a formação do novo cidadão brasileiro, de uma possível moralidade, inteligência e virtude.

O início da República aponta para a necessidade da educação da mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família e à formação dos futuros cidadãos. Novas exigências são colocadas para as mulheres, que desde jovens devem ser preparadas para assumir o papel de educadora no lar. Os discursos liberais insistiam na escolarização primária da mulher e valorizavam como campo de atuação feminina, o espaço doméstico (Andrade, 2008, p. 2).

Freitas (2004) sinaliza que nas primeiras décadas do século XX, o trabalho das mulheres das camadas menos favorecidas era aceito socialmente como sendo necessário e inerente à sua condição. Seria interessante pensar também sobre a manutenção da mulher

na sua dita “frágil natureza” e o tal “instinto maternal”, criando um currículo diferenciado para as escolas femininas. Talvez uma das suas perguntas seja: Para que uma professora precisaria saber costurar e bordar?

Retomando as inquietações sobre as escolas normais, com a tão exaltada proclamação da República, esta nova forma de governo teria “[...] a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário” (Tanuri, 2000, p. 67). Percebe-se ainda a necessidade do caráter moralista e higienista que essas instituições previam em seus discursos: honestidade, prudência, limpeza, conforme aponta Louro (2020) as mestras deveriam ser cuidadosas, limpas, honestas, e organizadas para que controlassem os homens e formassem os futuros trabalhadores do Brasil.

As jovens normalistas, muitas delas atraídas para o magistério por necessidade, outras por ambicionarem ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais, seriam também cercadas por restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade (Louro, 2020, p. 453).

A educação que era atribuída às mulheres poderia estar fundamentada nos princípios cristãos e na moral, talvez fossem atributos que estas precisassem aprender para formar a nova família brasileira. As mulheres precisavam ser educadas e obedecer aos padrões de moralização da época, sendo pessoas capazes de governar a casa, obedecer os maridos, além de educar os filhos nos chamados valores virtuosos. Vilella (2000) sinaliza que essas exigências recaíam muito mais nas condições morais dos indivíduos do que em sua própria formação intelectual. A Profemãe foi sendo produzida sobre o dever ser, atrelado de paradoxos, sendo “[...] ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora” (Louro, 2020, p. 454).

Os discursos sobre a mulher ser, enquanto professora, a melhor para cuidar da educação das crianças, fosse por instinto (natureza feminina), vocação ou sacerdócio, se materializava e ganhava cada vez mais ramificações e discursos outros. A partir deste movimento, se faz um convite para uma visita à mulher sergipana do início do século XX. O que havia de possibilidades para ela?

2.3.1 A maternidade Escola Normal Rui Barbosa (local do nascimento da cria)

Desde o final do século XIX, as mulheres sergipanas eram a maioria da população e representavam menor número em atividades profissionais de maior prestígio social, segundo Freitas (2004). Em outro estudo, Freitas (2003) sinaliza que a Escola Normal para

moças, foi instalada em Aracaju, no ano de 1877, pelo então Presidente da Província João Pereira de Araújo Pinto, talvez não por acaso, sua primeira sede chamava-se Asilo Nossa Senhora da Pureza.

Amorim e Ferronato (2013) apontam que no primeiro ano de funcionamento, a escola teve dez matrículas, três delas de moças do asilo, entrando em confronto com essa informação Freitas (2002) sinaliza que haviam 15 alunas no primeiro ano, 18 alunas no segundo ano e 35, no terceiro ano. É interessante apontar que não nos interessa trazer discursos considerados verdadeiros, trazer informações que se contradigam, que se confrontem, que se aproximem ou mesmo se distanciem, provavelmente seja uma das provocações aqui pretendidas.

Ainda segundo Freitas (2002) a criação do Curso Normal emergiu legalmente da Reforma da Instrução Pública de Sergipe, em 1870. Posteriormente, o curso normal oferecia às jovens órfãs, que continuavam solteiras, uma oportunidade para se profissionalizarem, uma possível continuidade dos estudos para moças com maior poder aquisitivo, estas eram não internas da instituição. Tanuri (2000) sinaliza que o magistério interessava as jovens órfãs como oportunidade de um encaminhamento profissional, sendo também uma alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico.

Louro (2020) pontua que algumas ordens religiosas femininas dedicaram-se especialmente à educação das meninas órfãs, como foi o caso em Aracaju do Asilo Nossa Senhora da Pureza, talvez com a preocupação de preservar essas jovens da contaminação dos vícios, as mulheres eram muito fáceis de cair em tentação, seria essa a necessidade dessas instituições livrarem-nas do mal. Foucault (2010b) acrescenta que o modelo do convento foi se impondo pouco a pouco; o regime de internato em educação foi o modelo mais frequente, e talvez o mais perfeito.

Na verdade, para coibir a prostituição e a mendicância, foram criadas instituições para meninas órfãs, pobres e desvalidas, onde eram ensinadas as Primeiras Letras, bem como ofícios considerados femininos, a fim de prepará-las para um possível casamento ou para dar-lhes a possibilidade de se autossustentarem. Elas aprendiam a bordar, a fazer flores, a costurar, os ensinamentos morais e cristãos, além das chamadas prendas domésticas (Amorim e Ferronato, 2013, p. 219).

Freitas (2008) aponta que no encerramento do século XIX, as mulheres sergipanas passaram a considerar o curso normal uma oportunidade de continuar os estudos. Essas mulheres que aqui se fazem presentes, não se tratam apenas das moças do asilo Nossa Senhora da Pureza, estiveram presentes também as moças de famílias abastadas, como

ressalta Freitas (2008). Enfatizando novamente que não é de interesse desta pesquisa trabalhar com os recortes de raça e de classe.

Em 1911, a Escola Normal passou a funcionar em prédio próprio na praça central da cidade, onde funcionou até a década de 1950 (Freitas, 2008). Em 1923, a Escola Normal passou a ser denominada Escola Normal Rui Barbosa, por iniciativa do Presidente do Estado Graccho Cardoso e, em 1947, com a Reforma instituída pela Lei Orgânica do Ensino Normal (n.8.560, de 2/01/1946), passou a ser chamada Instituto de Educação Rui Barbosa. Seguimos com a nomenclatura Escola Normal Rui Barbosa por esta estar presente por quase todo o período de recorte desta pesquisa.

Tendo como diretor o professor paulista, Dr. Carlos da Silveira, contratado pelo então presidente José Rodrigues da Costa Dória (Freitas, 2002). Talvez, encantado com o chamado Método Intuitivo, o professor Balthazar Góes tenha estabelecido em 1912 a obrigatoriedade deste método para os grupos escolares de Sergipe (Freitas e Dantas, 2010).

Neste período o quadro de matrículas desta instituição já era eminentemente feminina. Freitas (2002) sinaliza que em 1913 na Escola Normal, 116 alunas matriculadas, 71 no primeiro ano, 20 no segundo e 25 no terceiro. Em Freitas (2004) verificamos que a presença de mulheres tanto no magistério, quanto nas indústrias têxteis e em atividades relacionadas ao espaço doméstico, já era majoritária. Também no ano citado, um dos defensores do método utilizado, o então professor e médico Helvécio de Andrade colocou em circulação o seu livro “Curso de Pedagogia: Psicologia, Pedologia e Higiene Escolar” (Freitas e Dantas, 2010).

Por conta de uma certa modernização da cidade de Aracaju, ou mesmo pela maior oferta de emprego e escolarização, podem ter sido fatores que contribuíram para o aumento da população de Aracaju na década de 1920, migração de pessoas do interior para a capital em busca de atrativos que possibilitassem uma melhoria nas condições de vida da população que migrava (Andrade, 2008).

Com este aumento populacional, muitas mulheres podem ter feito este movimento migratório, como em números anteriores puderam ilustrar. Freitas (2008) sinaliza que a escola normal foi um importante espaço de formação para as mulheres de Sergipe, que perdurou por um tempo considerável. Depois denominada de Instituto de Educação Rui Barbosa, foi a principal marca da feminização do magistério primário em Sergipe (Freitas, 2008).

O Instituto de Educação Rui Barbosa foi responsável pela formação de várias gerações de professoras em Sergipe. Até meados da década de 1940, era única

instituição de ensino público dedicada à formação de professores [...]. A mudança do prédio da instituição da praça central da cidade para um bairro de periferia na metade da década de 1950, provocou alterações significativas no corpo docente e discente (Freitas, 2004, p. 1).

Talvez, esse deslocamento de prédio tenha causado um certo desinteresse por parte das famílias ou mesmo das alunas da elite que frequentavam a instituição. Andrade (2008) aponta que a possibilidade de investir na ampliação da escolarização das jovens estava restrita às classes dominantes e às camadas médias em ascensão. Pensar em sair do centro de Aracaju, em um prédio com ares glamourosos, para estar em um bairro periférico, distante das belezas da chamada Rua da Frente³³, pode ter causado estranheza e consequentemente um desligamento da instituição por parte de algumas alunas.

Na tentativa de ampliar a oferta de ensino, a Escola Normal oferece o chamado Curso Complementar, ofertado em 1916, funcionava como intermediário para o acesso ao curso normal, tinha duração de um ano (Freitas, 2008). Conforme Andrade (2008) comenta que até 1925, o certificado de aprovação, neste curso, permitiu acesso ao curso de formação de professores sem a necessidade de realização do exame de admissão.

Pimentel (2008) aborda que até a década de 1920, as disciplinas estudadas pelas normalistas referiam-se em sua maioria, à educação geral e não à formação docente propriamente dita. Ao que parece em 1922, o Curso Complementar foi estendido para dois anos: primeiro ano ainda era uma preparação para o curso normal; o segundo enfatizou-se na formação específica para as mulheres que desejassem seguir por caminhos outros (mesmo que estes caminhos as colocassem de volta ao lar), sem aderir a formação para o magistério.

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização [...]. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração (Tanuri, 2000, p. 66).

O segundo ano do Curso Complementar esteve fundamentado em disciplinas como: Economia Doméstica, Educação Moral e Cívica, Higiene Geral, Higiene Infantil, Arte Culinária e Música (Freitas, 2008). Dentro do programa deste curso a formação para as atividades estiveram relacionadas com o espaço doméstico (reforçando o papel social da dona de casa) e com a maternidade (reforçando o papel da mãe).

A possibilidade de realizar o curso Normal era, para as jovens sergipanas no final do século XIX e início do século XX, uma das únicas oportunidades de continuarem estudando e se preparando para exercer uma atividade profissional

³³ Rua da Frente é como se popularizou a Avenida Ivo do Prado, centro de Aracaju-se.

fora do ambiente doméstico, uma vez que o magistério era socialmente aceito e entendido como prolongamento dos papéis femininos exercidos no lar (Freitas, 2008, p. 116).

Em Freitas (2004;2008) encontramos apontamentos que o magistério, profissão aceita socialmente para as mulheres da época, pode ter proporcionado uma certa emancipação para essas alunas, além de garantir meios para subsistência, pode também ter sido um espaço de realização e de conquistas para algumas gerações de professoras. Algumas alunas abriram possibilidade de dar aulas particulares, outras comercializavam produtos que aprendiam a confeccionar durante algumas disciplinas desta instituição, uma delas Trabalhos Manuais, que será melhor abordada 3.1. Formação da mulher prendada- Disciplina Trabalhos Manuais.

Freitas (2004) indica que algumas mulheres em Sergipe, acomodadas aos papéis tradicionais de esposa e mãe, acabaram se restringindo ao âmbito doméstico. As possíveis propostas de educação feminina eram impressas em revistas que reforçaram os ditos papéis femininos: boa esposa, mãe dedicada e dona-de-casa exemplar. Trazendo um exemplo disso, segundo Freitas (2001) aponta que na Revista Renovação, as leitoras solicitavam e recebiam conselhos sobre casamento, organização da casa e temas de caráter sentimental. Tais propostas estiveram associadas às perspectivas liberais que permeavam os alicerces da chamada Primeira República.

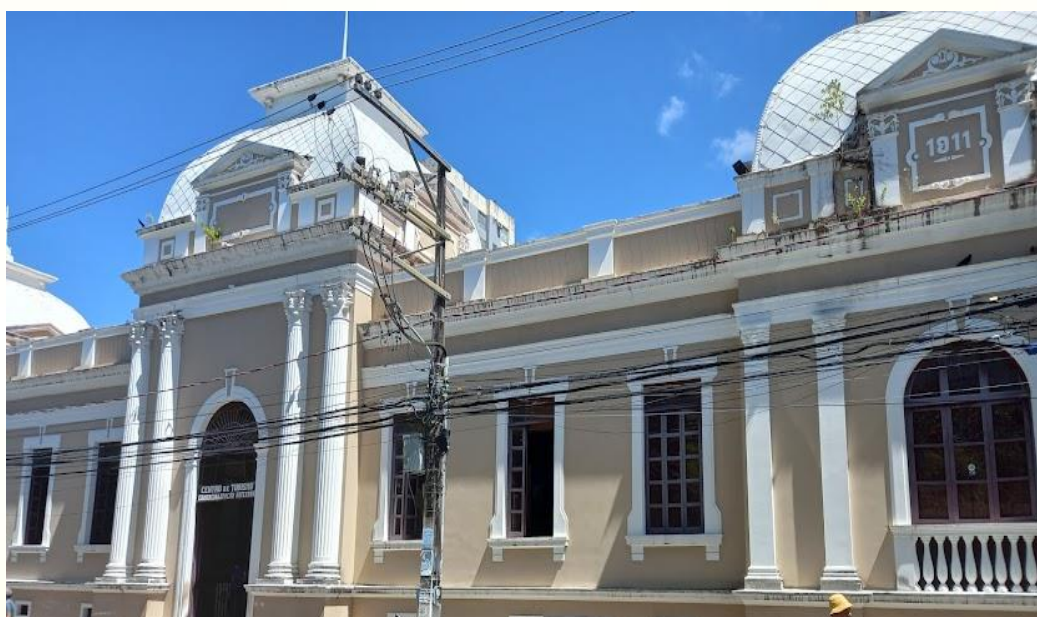
A possibilidade de exercer funções sociais para além do âmbito doméstico, pode ter representado um movimento de ida (possíveis avanços) dessas mulheres, talvez algumas delas tenham se formado para exercer as funções que o âmbito doméstico exige, entrando numa seara ambígua de uma resistência (ultrapassando as fronteiras impostas) e um possível conformismo (formadas para o lar).

Na segunda metade do século XX, o magistério primário em Sergipe deixou de ser exercido apenas pelas chamadas professorinhas, que de acordo com Freitas (2004) eram jovens solteiras, oriundas das classes mais favorecidas da sociedade. Será que a mudança de prédio foi um fator para tal acontecimento? Avançaremos para a Escola Normal Rui Barbosa em si, na qual pretendemos verificar os seus movimentos internos por meio de regulamentos e leis que instituíram a vigilância sob a Profemãe.

2.3.2 Cria vigiada e, por vezes, punida

Os comportamentos, estilo de falar e de escrever, exigidos pela instituição escolar, só puderam ser cumpridos por aqueles socializados conforme as regras e valores desta, os chamados culturalmente favorecidos (Pimentel, 2008). Talvez, a própria arquitetura falasse muito sobre o que seria a Escola Normal Rui Barbosa. Freitas e Dantas (2010) apontam que a arquitetura era diferenciada, atendendo aos padrões modernos da época de higiene e salubridade. É nesse movimento que Foucault (2010b) sinaliza que a disciplina às vezes exige a cerca e também a especificação de um local heterogêneo, diferenciado a todos os outros e fechado em si mesmo:

FIGURA 4: DO LADO DE FORA



FONTE: A autora (2023)

As escolas normais, plantadas inicialmente nas principais cidades do país, buscam, desde suas fachadas, freqüentemente solenes, indicar a todas as pessoas que por ali passam que são distintas dos demais prédios, que têm um objetivo especial (Louro, 2020, p. 455).

Dentro da escola se ensinava mais do que os conteúdos sobre exercer a função docente e as atividades domésticas, a própria estrutura do prédio e seus regulamentos disciplinavam as jovens para tornarem-se professoras. Louro (2020) aponta que os currículos, normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz do espaço escolar um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras.

Com carteiras escolares importadas dos Estados Unidos e os laboratórios montados com instrumentos oriundos da Europa, as futuras professoras de Sergipe, contariam com dispositivos pedagógicos apropriados para o aprendizado necessário à atuação do magistério (Freitas e Souza, 2010, p. 240).

Seria interessante perceber que, assim como os modelos de educação foram trazidos às sergipanas, os próprios materiais que compuseram a estrutura da escola também foram importados. Mobília, laboratórios, os materiais didáticos, estrutura do prédio, cores utilizadas, esses e um tanto de minúcias que podemos explorar sobre a Escola Normal, talvez tenham sido transportados para atender interesses outros. Lembrar dos padrões de higiene e salubridade.

FIGURA 5: A VIGILÂNCIA DOS CORPOS



FONTE: A autora (2023)

De muitos e variados modos – através de proibições, de arranjos arquitetônicos, da distribuição dos sujeitos, dos símbolos, das normas – intencionava vigiar a circulação dos corpos femininos na escola. Pimentel (2008) aborda que na época, mesmo com toda a vigilância sobre os corpos femininos na escola pública, muitas famílias não permitiam que suas filhas a frequentasse. Para isso, talvez fosse necessário manter um alerta constante para que a mulher fosse controlada, sob a camuflagem de discursos de proteção para sua frágil natureza, quem sabe qualquer atividade fora do espaço doméstico poderia representar um risco, inclusive de cair em tentação, mais uma vez.

A utilização da expressão celeiro (intelectual) indica uma certa ambivalência : ao mesmo tempo que a Escola pode ser vista como um pólo de intelectuais da época-, professores e ex-alunas-, também representa um lugar seguro, para guardar, proteger e vigiar as jovens (Freitas, 2003, p. 115).

Os métodos que permitem o controle do corpo, sujeição das forças e impõe relações docilidade- utilidade, é o que Foucault (2010b) chamou de “disciplinas”³⁴. Estas emergem no momento em que, segundo ele, nasce uma arte do corpo humano, servindo não apenas para aumentar as habilidades do corpo, mas também a formação de relações que tornam o corpo mais obediente e mais útil dentro de um mecanismo. “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (Foucault, 2010b, p. 133).

A disciplina define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, trazendo aqui como exemplo possível, a exposição e a atitude receptiva das alunas ante a autoridade do professor, fazendo estes operarem como se querem, por meio de técnicas rápidas e eficientes, conforme o tempo que se define para que estas ocorram (Pimentel, 2008). A disciplina acaba por dissociar o poder do corpo, por um lado, torna o corpo apto e capaz, capacidades que a disciplina visa aumentar; por outro lado, inverte a energia e a potência deste corpo para uma dependência rigorosa, o que Foucault (2010b) vem chamar de “aptidão aumentada” e “dominação acentuada”.

Livros, cadernos, planos de aula, cadernetas, uniformes, a disposição e os usos dos prédios escolares, carteiras, bureaux, armários, material de laboratório, mapas, quadros ilustrados, entre outros materiais, ganham novos sentidos, a partir desta relação com o modelo escolar e com os saberes escolares (Freitas e Dantas, 2010, p. 250).

A disciplina, esta arte de dominação sutil e minuciosa do corpo, esteve presente na Escola Normal Rui Barbosa, não somente nela, por meio de técnicas minuciosas que iam desde os modos de vestirem-se (de azul e branco)³⁵, ao fluxo dos funcionários (registrados nos livros de ponto por funções- cargos administrativos; ou por Disciplinas- docentes); até o controle do tempo (entrada e saída do estabelecimento, duração das aulas, distribuição do tempo de aula para cada Disciplina, tempo do intervalo, dos dias da semana que haveria aula)³⁶. Para perceber o controle da circulação destes corpos no espaço, se faz um convite a retornar a imagem do pátio da escola.

³⁴ Utilizaremos o termo “Disciplina”, com a inicial em maiúsculo quando nos referimos as disciplinas enquanto campo de saber, a respeito desta dissertação, as Disciplinas Trabalhos Manuais e Educação Moral. Ao nos referirmos a “disciplina” com inicial em minúsculo estaremos abordando o conceito foucaultiano de disciplina enquanto instrumento de poder.

³⁵ Trecho inicial da música Normalista do cantor Nelson Gonçalves, que possivelmente inspirou o tema de Dissertação da Professora Doutora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas: “Vestidas de azul e branco”: um estudo sobre as representações de ex-normalistas acerca da formação profissional e o ingresso no magistério (1995).

³⁶ Nos documentos encontrados, as aulas eram ministradas de segunda a sábado, deixando talvez o domingo para as jovens irem à igreja.

A imprensa da época pode ter sido uma fonte divulgadora de todas as atividades e decisões da Escola Normal, como foi o caso da revista Renovação, citada anteriormente. A divulgação no Diário Oficial, por exemplo, indicando para a população os dias e as provas finais que seriam aplicadas na instituição. Seria necessário destacar que também apareciam na imprensa, segundo Andrade (2008) a indicação de como o aluno deveria se apresentar em dias de prova: sem livro didático, com caneta preta e qual a quantidade de pessoas por sala.

Foucault (2010b) aponta que é preciso ligar a distribuição dos corpos, a arrumação espacial do aparelho de produção e as diversas formas de atividades na distribuição dos postos a serem ocupados, isso provavelmente remete à função de cada agente que fazia parte da composição da escola: inspetor, professores, diretor, bedel³⁷, porteiro. “As cadeiras eram dispostas em filas na sala de aula, cada uma tinha um lugar definido; a mesa do professor situava-se no plano mais elevado, permitindo-lhe uma visão ampla da sala” (Pimentel, 2008, p. 120).

A função exercida pelas alunas sob vigilância, também eram punidas caso não seguissem o que haviam determinado nos regulamentos que regiam a escola, como sinaliza as penalidades que as alunas estavam sujeitas, registradas no artigo 282, no Regulamento da Instrução Pública de 1924 estavam: advertência particular; censura durante as aulas; privação de lugares (ir e vir), privação do recreio; comunicar aos pais as medidas tomadas na escola para corrigir comportamentos; suspensão até 30 dias e expulsão.

Não há poder sem resistência (Foucault, 2009), apreciaremos algumas subversões das alunas, que ocorreram na Escola Normal Rui Barbosa, registradas no estudo de Freitas (2003) apontando que apesar da disciplina e do controle constante das alunas, por parte dos inspetores de ensino, dos professores e diretores, estas buscavam formas de subverter e resistir às dominações impostas a elas. Freitas (2003) sinaliza que o porão da escola era utilizado para as conversas que muitas vezes no pátio aberto não teriam lugar:

FIGURA 6: ÀS ESCONDIDAS

³⁷ Nos registros encontrados na escola, nos deparamos com esta profissão que seria chefe de disciplina em escolas ou mesmo funcionário da área administrativa.



FONTE: A autora (2023)

No espaço do porão, na sala de aula fechada e cuidadosamente vigiada, nas conversas durante o intervalo, ou na falta de um professor, as normalistas faziam suas confidências, trocavam experiências e procuravam vivenciar situações muitas vezes proibidas pela família e “condenadas” socialmente às futuras professoras (Freitas, 2003, p. 133).

Além de esconderem-se para tratar de assuntos outros, as alunas da instituição ainda articulavam-se para burlar as regras da escola. De acordo com Freitas (2003), as alunas que não haviam estudado bem uma matéria, por exemplo, se escondiam nas dependências da escola e a colega que sentava ao lado (bancos duplos), era responsável por responder à chamada no lugar por elas. Por meio destas experiências, as chamadas “normalistas” construíram situações em que se tornavam cúmplices e solícitas entre elas, transgredindo o imposto e performando uma coletividade entre mulheres.

Freitas (2003) aponta ainda que entre as décadas de 40 e 50, o cinema era um dos motivadores para fugas das normalistas, pois este ficava apenas a duas quadras da escola. Para realizar tal movimento, era preciso que as estudantes se camuflassem na multidão, retirando os distintivos que o uniforme era composto, dificultando que os inspetores as reconhecessem quando tais movimentos aconteciam.

Fugir da escola, burlar a vigilância, ir ao cinema, conseguir assistir à sessão sem ser reconhecida parecia uma grande vitória para as normalistas. Muitas vezes em grupo, era preciso ter coragem para enfrentar as situações que poderiam trazer consequências inesperadas àquelas que fugiam. Mas, a vitória estava na possibilidade do ato, na execução do plano, estrategicamente estabelecido (Freitas, 2003, p. 145).

Mesmo sendo penalizadas quando eram capturadas nas fugas, as alunas se divertiam com o ato de tentar escapar. Se tudo ocorresse bem, assistir e retornar a escola, tudo estava resolvido. Caso contrário, a penalidade era aplicada pelo diretor responsável, que assistia e se divertia em demonstrar seu “poder de controle” sob as jovens. Tais

movimentos de perfurações das regras duras e frias, possibilitaram às estudantes ir para além da figura da normalista-espera-marido (Freitas, 2003).

Portaria nº 25, de 25 de setembro de 1946

O diretor do Instituto Pedagógico “Rui Barbosa”, no uso de suas atribuições, resolve suspender por dez (dez) dias, a contar de hoje, a aluna do 3º ano normal [...], por ter sido constatado que a mesma vem às aulas acompanhadas do namorado, em desrespeito às determinações desta Direção. Cumpra-se. (BRSEIERB0013)

É notável na portaria acima que a vigilância sobre as alunas ultrapassavam os muros da escola (flagrada na companhia do namorado), sendo estas também punidas (10 dias de suspensão) por desrespeitar o que estava imposto pela diretoria do então chamado Instituto Pedagógico Rui Barbosa. O uso de uniforme poderia servir também de sinalização para que estas fossem vigiadas para além dos muros. Com a penalidade sutil (portaria) imposta à aluna (suspensão de frequentar a escola), esta pode ter se disciplinado e aprendido que não poderia mais ser acompanhada do namorado na ida ou volta da escola.

À aluna que ferisse as normas de boas maneiras, penalidades eram atribuídas de acordo com a natureza do desacato. O castigo mais forte era a possibilidade de chamar os pais para castigá-las, em casa, impedindo-as de sair para o lazer (Pimentel, 2008, p. 121).

Além de avaliar a aluna em termos de desempenho, se atribuía notas: a) à uma tal ordem (limpeza- cuidados consigo e com os materiais; organização); b) ao comportamento aceitável (observar e acatar as normas da escola); c) às ditas boas maneiras (relacionamento e situação das alunas com as colegas de classe) (Pimentel, 2008). A penalidade mais severa se vinculava a chamar entes da família para que resolvessem os problemas de comportamentos de suas filhas desordeiras.

Para Foucault (2010b) as disciplinas podem ser compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo. Isso pode ocorrer em quatro processos:

1º) Dividir a duração em segmentos [...] decompor o tempo em sequências, separadas e ajustadas; 2º) Organizar essas sequências segundo um esquema analítico [...] componentes de base para os comportamentos úteis, e que além disso efetuam um treinamento geral da força, da habilidade, da docilidade; 3º) Finalizar esses segmentos temporais, fixar-lhes um termo marcado por uma prova, que tem a tríplice função de indicar se o indivíduo atingiu o nível estatutário, de garantir que sua aprendizagem está em conformidade com a dos outros, e diferenciar as capacidades de cada indivíduo. [...] 4º) Estabelecer séries de séries; prescrever para cada um [...] os exercícios que lhe convém (Foucault, 2010b, p. 152-153).

Encaixando-se no terceiro processo das disciplinas lembremos dos sistemas de avaliações por meio de provas e suas respectivas notas, que podem vir a ilustrar melhor o que foi sinalizado anteriormente. As notas das disciplinas eram expostas na imprensa.

Andrade (2008) sinaliza que na Escola Normal havia uma folha que dividia as avaliações e as notas de cada disciplina, isso pode ser constatado nos documentos que foram encontrados no arquivo da referida instituição. Finalizado este processo, seria possível identificar o nível, a aprendizagem e a capacidade das alunas daquela escola.

Os saberes que foram analisados nesta dissertação, foram reforçados na Escola Normal Rui Barbosa em Disciplinas como Trabalhos Manuais e Educação Moral³⁸, movimento que se faz a partir da próxima seção. Para se realizar o que Louro (2020) chamou de “escolarização do doméstico”, pode não ter sido necessário apenas aprender os saberes sobre o ambiente doméstico, seria preciso também uma reelaboração de saberes sobre como se tornar a Profemãe, moldada, projetada e legitimada para mulheres professoras, reforçando a estas o desenvolvimentos de habilidades que esta profissão requeria.

Na verdade, o que vai ocorrer, será um aumento de complexidade e parcelarização dos conhecimentos, apoiando-os em conceitos científicos, desdobrando-os em etapas seqüenciais, dando-lhes, enfim, uma roupagem escolar e didática (Louro, 2020, p. 458).

Na medida que caminhamos em busca dos discursos que produziram a Profemãe, começamos a desnaturalizar as imposições invisíveis. Tornar visível o invisível, movimentar inquietações em terrenos estáticos, remexer em histórias enterradas se mostram como estratégias insurgentes que podem nos permitir novas possibilidades de nos compreendermos neste mundo dado.

3. SAPATINHOS, VIRTUDES E VESTIDINHOS: DISCIPLINAS TRABALHOS MANUAIS E EDUCAÇÃO MORAL

Adentrar nas análises sobre as Disciplinas Trabalhos Manuais e Educação Moral, é um movimento que se propõe a partir de então, para tanto nos inspiraremos na genealogia foucaultiana para percebermos como os discursos mobilizados em tais Disciplinas foram atrelados à produção/construção da Profemãe. Também nos inspiramos na genealogia nietzschiana para percebermos como foi se dando o processo de adestramento desta cria.

³⁸ Freitas (2008) aponta que disciplinas outras também faziam parte deste movimento. Aqui daremos ênfase nestas disciplinas por remeterem a possível relação entre a ideia da maternidade e a função docente.

Começaremos com a Disciplina Trabalhos Manuais, buscando perceber como esta foi se dando no contexto da Escola Normal, quais foram as estratégias para que esta se perpetuar por tanto tempo no currículo da instituição, verificando também quais eram seus conteúdos e os possíveis motivos que estes eram trabalhados com as alunas. Em seguida, partiremos rumo a Disciplina Educação Moral, esta que se fez presente também por um longo período na instituição em questão, trazendo, além dos itens apontados também na Disciplina Trabalhos Manuais, as leituras que eram indicadas para as alunas quando cursavam tal Disciplina. Sigamos.

3.1. FORMAÇÃO DA MULHER PRENDADA- DISCIPLINA TRABALHOS MANUAIS

O cenário brasileiro, no final do século XIX e início do XX, começava a ser pintado de formas outras, sendo necessário produzir novas figuras que representassem o país que avançava em progresso. Os respingos das muitas modificações no contexto político, atingiu também o educacional, como já conseguimos alcançar em momentos anteriormente citados. Seria preciso produzir a figura ideal de professora, aquela que tinha o “dom do cuidado” e a “vocação” (não apenas isso) para exercer a profissão que foi sendo naturalizada como feminina.

Para tanto, foi preciso aprender os sinais considerados naturais, as marcas, aprender aos poucos o ofício, as manobras, as atitudes de ser professora, tornando- se assim algo que poderia ser fabricado, Foucault (2010b) aponta que a máquina de produção de subjetividades foi construída, com ela foram trazidas as correções das posturas, coagindo cada parte do corpo de forma calculada, tornando este cada vez mais disponível, silencioso e automático para realizar hábitos impostos na sutileza.

Neste movimento, buscamos entrelaçar como foi se dando a produção/construção da Profemãe dentro da Escola Normal Rui Barbosa, permeando no contexto histórico, como a maquinaria escolar foi aos poucos esquadrinhando, corrigindo posturas, coagindo corpos para torná-los disponíveis, fosse para atuar na profissão (professora) ou para prepará-los para o exercício das tarefas domésticas. Na Disciplina Trabalhos Manuais, encontramos resquícios de como esse processo foi se dando ao longo dos anos “[...] ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (Foucault, 2010b, p. 132).

A história das mulheres no Brasil foi contada inicialmente a partir da elite burguesa que aqui se instaurou. Na tentativa de recriar um ambiente que, além de resguardar ou mesmo restaurar a identidade feminina, Vicente (2021) destaca que a burguesia abre seus espaços domésticos para a elite da época e isolando a mulher num espaço, no qual a autora trouxe sob o nome de alcovas. Ainda de acordo com Vicente (2021) as atividades que envolviam trabalhos manuais eram marcadas pela informalidade, com rendimentos financeiros ínfimos e com jornadas de trabalho mais extensas. Assim, abrir as portas de casa para o público em recepções, festas, por exemplo, proporcionava ao mesmo uma dimensão do espaço ocupado pelas mulheres de elite e do seu reinado, o lar.

Apesar da abertura dos espaços domésticos para eventos sociais, desenvolvidos por intermédio de salas para leituras de poesia ao som de harpas entre outros eventos, as mulheres da elite viviam um ócio, pois eram incentivadas a passar o tempo, através da leitura de romances, confecção de roupas, troca de receitas, longas conversas e práticas de bordados (Vicente, 2021, p. 15).

A “mulher prendada” era aquela que precisava ter habilidades para costurar, bordar, cozinhar. Essas práticas eram o “passaporte” da mulher que já estava pronta para casar e realizar a manutenção da sua própria casa, dedicando parte do seu tempo a atividades produtoras de ornamentos para enfeitar o lar: panos de pratos, toalhas (mesa, centro, banho), jogos de cama e de cozinha. Foucault (2010b) sinaliza que em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, e estes lhe impõem limitações, proibições ou mesmo obrigações. Aqui estamos nos referindo às mulheres da elite burguesa, como ressaltado no início, pois quando nos referimos às mulheres de classes populares

[...] sempre houve trabalho intenso e contínuo, uma vez que estas eram responsáveis pelo mantimento de sua família trabalhando como artesãs, lavadeiras, empregadas, quituteiras [...] utilizavam suas habilidades para ornamentar a casa, como uma marca da sociedade do século XIX (Vicente, 2021, p. 16).

Ramos (2019) e Vicente (2021) enfatizam que os trabalhos manuais (bordado, costura, crochê, tricô- trabalhos com agulha e linha) chegaram ao Brasil juntamente com os imigrantes (portugueses, franceses e italianos) e os tecidos eram artigo de luxo, sendo estes posses das pessoas ricas da colônia. Seria interessante pensar como os trabalhos manuais (realizados com linha e agulha) passaram de artigos de luxo, para um trabalho menosprezado, inferiorizado e desvalorizado quando começa a se popularizar no território.

Levando-se em conta sua atuação no universo doméstico, uma realidade social que mantém a mulher subordinada aos cuidados com a casa, o marido e os filhos; e que ainda que tenha acesso ao trabalho remunerado, ainda se mantém presa ao tradicionalismo do cuidado doméstico. [...] universo doméstico é visto como um sub emprego, algo de menor valor, portanto quando uma mulher

encara o mercado de trabalho sendo recebida como uma mão de obra barata (Vicente, 2021, p. 39).

Cabe destacar que desde o século XIX os trabalhos manuais, enfatizando os realizados com linha e agulha, foram sendo ensinados as mulheres inicialmente no espaço doméstico, e depois, segundo Ramos (2019) como disciplina estratégica no currículo escolar, não só na tentativa de reforçar os trabalhos do âmbito privado, ligado aos cuidados da mulher, promover nela também um certo comportamento que a enclausurava na figura da “mulher prendada”, capaz de tecer o enxoval do próprio casório e posteriormente, confeccionar o enxoval da cria, como sinal de amor ao pequeno, sim, de preferência filho homem.

Para Foucault (2010b) a escala do controle trata de trabalhar o corpo detalhadamente, de exercer uma coerção, de manter o corpo em um nível mecânico, seja nos seus movimentos, nos gestos, nas atitudes, também na sua rapidez. Aprender os manuseios de agulhas e linhas que compunham a Disciplina Trabalhos Manuais, exigia desse corpo um certo movimento de aptidão do mesmo, para que este executasse as tarefas que eram cobradas, a ponto de torná-lo cada vez mais mecânico,veloz, silencioso e útil.

3.1.1 Tempo disciplinar

Em 1911, em seu regulamento a Escola Normal Rui Barbosa determinava que a Disciplina Trabalhos Manuais já fosse ministrada nos quatro anos de curso primário, sendo duas aulas semanais para cada ano. Foucault (2010b) aponta que a disciplina organiza uma economia positiva de tempo, extraindo dele instantes disponíveis e forças que sejam úteis, intensificando o uso do mínimo instante. O autor ainda aponta que a técnica de “utilização exaustiva” (máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência) fora utilizada nas tropas prussianas em 1743, enfatizando que

[...] quanto mais se decompõe o tempo, quanto mais se multiplicam suas subdivisões, quanto melhor o desarticulamos desdobrando seus elementos sob um olhar que os controla, mais então pode-se acelerar uma operação, ou pelo menos regulá-la segundo um rendimento ótimo de velocidade (Foucault, 2010b, p. 148-149).

A escola adota o modelo de organização e decomposição do tempo para torná-lo cada vez mais rentável, produtivo, formando nessa maquinaria, de forma acelerada e controlada, um corpo útil, rápido e ao mesmo tempo, embasado em uma docilidade regulada. No Regulamento da Instrução Pública, datado de 1924, no capítulo I, a disciplina aparece nos três primeiros anos do ensino primário, sendo ministradas três aulas semanais

no primeiro ano e duas aulas a serem ministradas semanalmente no segundo e no terceiro ano.

As minúcias da organização do tempo e do regime das aulas, pode ser verificada no mesmo regulamento (1924), no capítulo IV, que refere-se às aulas e seu regime. No artigo 343, está indicado que o início das aulas seria no dia 1º (primeiro) de março, e encerrariam dia 30 (trinta) de novembro do corrente ano. No primeiro parágrafo do artigo 343, estava estabelecido que as aulas iniciaram no horário das 9:00 e terminariam às 14:00, com duração de 50 (cinquenta) minutos por aula. Ainda neste artigo, no seu segundo parágrafo estava constando que entre as aulas, seriam dados intervalos de 10 minutos de recreio.

A questão da organização do tempo também estava presente nos anúncios dos jornais para as chamadas de realização das provas da disciplina Trabalhos Manuais, segundo Foucault (2010b) a aplicação de provas tem três funções: 1- indicar se a aluna atingiu o nível estabelecido nos regulamentos; 2- garantir que a aprendizagem individual está em conformidade com o coletivo; 3- diferenciar a capacidade de cada uma, podendo ser encontrado aqui um princípio de especificidade (Foucault, 2010a), impondo tais práticas que permitem alguns aparecimentos de discursos, nesse caso, indicaria se a aprendizagem da aluna estava de acordo com as determinações da instituição.

Ainda em Foucault (2010a), esses discursos produziram violências, a exemplo citado acima, das “diferenciações por capacidade”, colocando as alunas em uma seara de comparações e competições pelos saberes legitimamente validados na época. O autor ainda sinaliza que precisamos considerar os mais variados elementos que envolvem determinados discursos, para isso ele sinaliza a noção de regularidade, aquilo que passa a ser regular, que com frequência se manifesta, se expõe e se coloca de forma violenta, e também do contrário desta, por meio de discursos outros.

Para Foucault (2010b), o exame (prova) acaba por constituir o indivíduo tanto como objeto do poder, quanto do saber, à medida que este é colocado sob vigilância e penalizado conforme seu rendimento/ desempenho/ resultado fornecido pelo exame. Além de ser um instrumento de disciplina e de classificação, o exame atua como elemento capaz de extrair do indivíduo suas forças empregadas na execução do mesmo e a retirada do seu tempo ao desempenhar tal tarefa, aqui temos um princípio de inversão dos discursos (extração das potencialidades x retirada do tempo). Trazendo como exemplo, faremos uso

da chamada pública para as provas parciais publicadas no Diário Oficial do Estado de Sergipe de julho de 1946

QUADRO
PARA AS
PARCIAIS

1946)

Disciplina Trabalhos Manuais		
Quarta- feira, 10 de julho de 1946		
Série	Turma	Horário
1 ^a	C	8 horas
Quinta- feira, 11 de julho de 1946		
Série	Turma	Horário
1 ^a	A	11 horas
Sexta- feira, 12 de julho de 1946		
Série	Turma	Horário
2 ^a	A	8 horas
1 ^a	B	11 horas
2 ^a	B	13,30 horas
1 ^a	E	16, 30 horas
Sábado, 13 de julho de 1946		
Série	Turma	Horário
1 ^a	D	16, 30 horas

1- CHAMADA
PROVAS
(TRABALHOS
MANUAIS -

FONTE: Elaboração própria (2023)

Nota-se que a divisão do tempo para a realização das provas nessa disciplina visava o melhor aproveitamento do tempo, para que fosse extraído deste um resultado que fosse satisfatório, aproveitável. O mesmo, exigia uma certa velocidade para ser alcançado, pois o resultado precisava ser alcançado dentro de um tempo previsto, sob a vigilância de uma

professora, responsável pela turma, nessa etapa da formação, concluída por uma prova, que (des) qualifica o aprendizado. Foucault (2010b) vai chamar de “aprendizagem corporativa”, que seria uma relação de dependência total e individual das alunas (responsáveis por suas aprendizagens) em relação à professora (responsável pelo ensino).

O registro das notas das provas, das lições e dos exercícios práticos eram feitos nas cadernetas, tendo como notas as seguintes equivalências, conforme o Regulamento da Instrução Pública (1924), em seu artigo 348: A nota de valor 0 (zero) era considerada péssima, 1 (um) era uma má nota, entre 2 (dois) e 3 (três) era considerada sofrível, a nota 4 (quatro) era uma nota regular, já a nota 5 (cinco) era boa, a prova de nota 6 (seis) era considerada ótima. Neste mesmo artigo, em parágrafo único estava registrado que

Dessas notas, deduzem-se as medias mensais que serão inscriptas nas cadernetas entregues pelos professores ao director da Escola, afim de serem registradas (BRSEIERB0102).

Foucault (2010b), citando o exemplo de uma escola de desenhos para os aprendizes, em 1131, aponta que já era possível verificar naquele tempo como os exercícios realizados pelos alunos da referida escola eram registrados com os nomes e as datas correspondentes a cada atividade executada, logo depois, entregue ao professor, e aqueles que obtivessem melhores resultados eram recompensados e comparados entre eles no final de cada ano, estabelecendo assim “[...] os progressos, o valor atual, o lugar relativo de cada aluno” (Foucault, 2010b, p. 151). Indo nesta mesma direção, foi possível observar no Regulamento da Instrução Pública (1924) que as notas eram registradas pelo diretor da escola e estas determinavam as (des) aprovações das alunas para as séries que seguissem, conforme os critérios avaliativos transcrito abaixo:

Art. 144. Para o julgamento definitivo dos exames, em geral, ter-se-ão em conta as provas de exames e as medias do aproveitamento, sendo considerado reprovado o alunno que obter nota inferior a 3; aprovado simplesmente, de 3 até 4; aprovado plenamente o que obtiver mais de 4 até 5,5; depois de 5,5 a 6, aprovado com distincção.[...]

Art. 147. Aos alunnos aprovados nos exames finaes do curso primario serão conferidos certificados de approvação ou sufficiencia (BRSEIERB0102).

Através desses dispositivos criados para avaliar o (não) desempenho das estudantes, cada uma teria sua vida marcada, classificada e objetificada, conforme os resultados que tais avaliações apresentassem, desembocando em um processo violentamente sutil dos processos de subjetivação. Como toda forma de organização exige um registro, foi possível verificar nas Informações Gerais, emitidas pela escola, datada de 30 de julho de 1946, que foram encaminhadas como foi o andamento de tais avaliações:

Aracaju, 30 de julho de 1946

Informações Gerais

[...] Junto seguem os horários das provas parciais realizadas [...] de Desenho, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, nos dias 10 a 13 de julho, conforme vossas determinações telegráficas.

O processo de realização das provas correu normalmente, dentro da mais perfeita ordem, sendo rigorosamente cumpridas todas as instruções legais a respeito (BRSEIERB0013).

Para sinalizar que havia ocorrido tudo conforme o estabelecido, considerado “normal”, essa informação serviu para percebermos como os mecanismos de poder estabelecidos pelos regulamentos e regimentos (internos e/ou externos) buscavam uma ordem que, segundo Foucault (2010b) não precisa ser explicada, nem formulada, o que seria importante era que o comportamento desejado fosse atingido, por meio dos sinais que se colocavam, era preciso reagir logo, trazemos como exemplo o tocar da sineta, sinalizando o horário de realização de cada atividade, indicando ao corpo que aquele sinal se referia que estava na hora de realizar algo, disciplinando-o.

Com os regulamentos previamente estabelecidos de como seriam as provas e os critérios avaliativos, percorreremos a seguir no esmiuçamento dos conteúdos que disciplinavam a Profemãe, na tentativa de perceber como os mecanismos de poder e de saber, percorreram os assuntos nas séries que interessavam à aprendizagem desta.

3.1.2. Conteúdos regulados- controle de saberes

“A regulamentação imposta pelo poder é ao mesmo tempo a lei de construção da operação” (Foucault, 2010b, p. 148). Buscando exemplificar como o poder, por meio de leis instituídas, foi construindo suas operações disciplinares na escola estudada, o Diário Oficial do Estado de Sergipe, datado de 16 de março de 1924, antecedendo o dia do aniversário da capital do estado (Aracaju), apontava como o Regulamento da Instrução Pública, no artigo 327 abordava o que cada programa compreenderia:

k) Os trabalhos manuais compreenderão: récortes, trançados, cartonagem, modelagem e ensaios de jardinagem, além das prendas domesticas; o estudo deve ser feito com caracter profissional, para inicio de officios cuja aprendizagem pode começar na escola primaria.

A Economia domestica ensina o que interessa o governo da casa e instrue nos misteres necessarios ao mesmo fim (BRSEIERB0102).

Nesse regulamento a questão da economia doméstica voltava-se ao ensino e a instrução das atividades do âmbito privado: governo da casa, os misteres do lar. Interessante frisar que a palavra misteres está relacionada a trabalho, ocupação, serviço que a mulher teria como demanda ao adentrar no espaço doméstico. Instruída e educada

para esses fins, tais atribuições seriam realizadas com maior destreza. Podemos sinalizar aqui a noção de acontecimento, pois, conforme Foucault (2010a) é sempre no âmbito da materialidade que esta noção se efetiva, possuindo seu lugar, consistindo na relação, na coexistência, no seu recorte, percebendo que tais saberes não emergiram por acaso, foram criados e efetivados por meio de discursos que promoveram seu acontecimento.

O conhecimento para as chamadas “prendas domésticas” (bordar, costurar, tricotar) foi realizado por muito tempo, passado de geração a geração, de mulheres para mulheres, em geral de mãe para filhas, ou de mulheres que pertenciam ao mesmo espaço doméstico. Vicente (2021) sinaliza que esses saberes tratam de algo cultural que foi se perpetuando no compartilhamento dos hábitos e costumes, agregando às mulheres valores, crenças e costumes ancestrais. Enfatizando que as prendas domésticas também envolviam as artes na cozinha, na organização e ornamentação da casa, dando maior destaque nesta pesquisa aos trabalhos manuais realizados com agulha e linha.

No Brasil, o bordado é lecionado nos conventos e nas escolas confessionais e como disciplina e integra o currículo escolar a partir de 1854, quando o ensino escolar passa a ser obrigatório para todas as classes sociais e o ingresso na escola é franqueado às mulheres. Desse modo, com a possibilidade de escolarização também das classes populares, os trabalhos manuais passam a fazer parte do currículo escolar e o bordado direcionado somente às mulheres (Ramos, 2019, p. 54).

Os conteúdos que envolviam as atividades de bordado, tricô e crochê, bem como recortagem, dobradura, tecelagem, modelagem e cartonagem foram também presenciados em outros estados brasileiros, a exemplo de Paraná, São Paulo e Santa Catarina (Camara, 2019), os conteúdos iniciaram na escola primária, com o objetivo de ensinar ofícios comuns de caráter profissional. “O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa [...] o aumento das suas habilidades, [...] torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (Foucault, 2010, p. 133).

No Decreto nº 934, marcado com data de 05 de maio de 1926, publicado também no Diário Oficial do Estado de Sergipe, aparecem as mesmas abordagens conteudistas que compreende essa Disciplina. Em seu artigo 5, enfatiza que no curso de trabalhos de agulha, rendas e bordados, compreenderia crochês, tricôs, crivos, filets, rendas, rendas bordadas e todas as espécies de rendas finas, além de bordados a branco e a côr, a tule, bordados ingleses, a prata, a ouro, a missangas, a cabelos. Em sua alínea apresentada abaixo, o decreto aborda como seria o curso de confecções:

- a) O curso de confecções se ocupará de roupas para homens, senhoras, enxovaes, aplicações em geral, roupas brancas para meninos e senhoras,

roupas brancas para homens, roupas para operários e soldados. Diário Oficial de Sergipe, 1926 (BRSEIERB0301).

Nota-se que há um maior detalhamento quanto ao que se compreendia sobre os conteúdos a serem ministrados na Disciplina Trabalhos Manuais: uma maior gama de bordados a serem aprendidos pelas alunas que dominassem as artes das agulhas. Além do detalhamento dos conteúdos, o artigo acrescenta como seria ministrado o curso de confecções, objetivando o preparo para um ofício profissional: confecção de roupas e enxovais. Foucault (2010b) aborda que o poder amarra o corpo e o objeto, manipulando-os e constituindo um complexo corpo- máquina, onde um já não se opera sem o outro.

Na Escola Normal Rui Barbosa, a Disciplina Trabalhos Manuais aparece desde o início do período da pesquisa, em 1911 já era possível verificar a Disciplina com essa nomenclatura. Entre 1919 a 1923 ela aparece nos registros com o nome “Trabalhos”. Especificamente em 1924, com o nome “Prendas domésticas”. Entre 1925 e 1927, retornam com o nome de “Trabalhos Manuais”, sumindo dos registros nos dois anos seguintes. Em 1930, a Disciplina emerge com o nome de “Trabalhos de agulha”. Entre 1931 a 1937, retomam a nomenclatura “Trabalhos”. A partir de 1941 segue com o nome “Trabalhos Manuais” até o ano de 1946. Nos dois anos seguintes, retomam o nome “Trabalhos”.

O uso de nomenclaturas diferentes para essa Disciplina, que apresentava a mesma finalidade (formar a mulher prevenida) também ocorreu em outros estados brasileiros. Em sua tese, Alexandra Camara (2019) vem apontando que disciplinas apresentaram terminologias distintas também no Estado do Paraná (Prendas Domésticas, Trabalhos de Agulha e Trabalhos Manuais), enfatizando que todas elas pareciam indicar uma finalidade em comum: auxiliar as meninas com relação às atividades domésticas. Foucault (2010b) destaca que a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” e prontos para servir.

É somente no programa de 1914 que a matéria de Trabalhos Manuais é requerida em todos os anos do ensino primário paranaense e para ambos os sexos. Como observação, ao final desse programa, consta a explicação de que os trabalhos manuais para as meninas consistiriam em prendas domésticas e de agulha, incorporando duas ideias antes separadas (Camara, 2019, p. 182)

É notável que no Paraná, o ensino se dava para ambos os sexos, sendo que os trabalhos manuais se diferenciavam: para meninos eram ensinados ofícios que lhe proporcionassem um ofício futuro, a exemplo da carpintaria e marcenaria, já para as meninas eram ensinados os ofícios que proporcionassem criar ornamentos para os enfeites

do lar (Camara, 2019). Na Escola Normal Rui Barbosa, no período estudado, só haviam meninas matriculadas, podendo assim ser o motivo dessa disciplina, mesmo apresentando nomenclaturas distintas, atravessou todo o período mantendo conteúdos que reforçavam as aprendizagens para ornamentos do lar, sinalizamos aqui mais uma vez o princípio de especificidade (Foucault, 2010a), percebendo o que estes discursos ocasionaram na vida dessas mulheres.

Essas modificações de nomenclatura podem apresentar também uma mudança em cada momento histórico que elas se manifestam, sofrendo as alterações que fazem sentido no existir de cada processo, lembrando aqui da noção de condição de possibilidade (Foucault, 2010a). A figura feminina quando era representada em quadros, por exemplo, eram associadas aos trabalhos de rendeiras, quituteiras e louceiras ou tecelãs (Ramos, 2019). Ainda segundo a autora, a partir de 1930, nas representações imagéticas, essas figuras apareciam em primeiro plano, dando destaque a figura feminina ao realizar tais atividades, reforçando os ditos “valores” que foram sendo atribuídos socialmente ao que se identificava como tarefas femininas.

Lembrando que o ano de 1930 foi marcado pelo golpe de estado, e Vargas assumiu a presidência do território brasileiro, anulando o que antes chamavam de República Velha. Ramos (2019, p. 48) aponta que para atender “[...] aos anseios de Vargas com a busca e a criação identitária que possa dar unidade ao país, de modo a consolidar a ideia de trabalho artesanal”, a proposta de uma “ordem e progresso” vem desse movimento: de novas forças políticas e de outras correntes educacionais que perpassaram e respingaram suas manchas na educação das mulheres sergipanas.

O trabalho manual era associado ao meio rural, isso proporcionou a esse ofício um caráter de “atraso” para ser desenvolvido em um país com objetivos ditos de progresso. Desvalorizado também por representar uma modalidade de trabalho realizado por “donas de casa”, tarefas que passam a ser vistas com desdém e menosprezo, além de serem consideradas inferiores em comparação a outras atividades realizadas fora do espaço doméstico (Ramos, 2019). Aqui se nota um princípio de inversão do discurso sobre os trabalhos manuais, antes valorizado e ganhando saberes especializados, depois menosprezado e desvalorizado socialmente.

Ramos (2019) ainda aponta que inicialmente as meninas começavam a exercer os trabalhos manuais executando pequenas amostras em pequenos pedaços de tecido, na confecção de roupinhas de bonecas e com um pouco mais de habilidade com as agulhas,

elas desenvolviam peças menores como panos de prato, até chegar à confecção de peças dos enxovais de casamento e de bebê, assim era o início da aprendizagem sobre os trabalhos manuais. Destacando que, como citado anteriormente, primeiro as meninas aprendiam em casa, depois reforçavam essas aprendizagens no âmbito escolar.

Para Camara (2019) acreditava-se que a escola ao proporcionar as atividades de trabalhos manuais, ao realizar atividades de manipulação e observação de objetos sensíveis, seriam os melhores meios do desenvolvimento da intuição. Nesta direção, Foucault (2010b, p. 147) aponta que no controle do “corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto”, dando o exemplo de como o exercício rotineiro da caligrafia se assemelha ao de uma ginástica que exercita o corpo por inteiro.

Além disso, o gesto técnico está vinculado à utilidade e à intenção operatória. O domínio do gesto é orientado por sua finalidade, buscando sua eficácia e sua realização. Necessita em algumas situações o uso de um instrumento, agulhas, no exemplo do bordado ou simplesmente da mão. Ademais, exigindo uma coordenação e uma mobilização corporal (Ramos, 2019, p. 52).

Foucault (2010b) sinaliza que as disciplinas também devem ser compreendidas como aparelhos que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades e capitalizam o tempo. Estando melhor catalogado a partir do ano de 1931, os registros dos programas da Disciplina Trabalhos Manuais apresentaram um certo aumento no grau de dificuldade nos conteúdos à medida que as séries iam avançando. Para a turma de 1º ano eram apresentados as aprendizagens consideradas “fáceis” ou “simples” no manejo com os trabalhos manuais de agulha. O quadro abaixo sinaliza os conteúdos reservados ao 1º ano da turma de 1931:

QUADRO 2: PROGRAMA DA DISCIPLINA TRABALHOS MANUAIS 1º ano
(1931)

1º ano: ● Pontos faceis de agulha com linhas grossas e de cores. ● Ponto de alinhavo, de haste, pesponto e bainha. ● Ponto de marca em talagarça e fazendas grossas. ● <i>Primeiros pontos de crochet e tricot em linha grossa e lan: sapatinhos, gorros e toucas para creança.</i> ● Pontos de agulha: ponto de cadeia, de haste e russo. ● <i>Aplicação em peças simples de vestuario, principalmente de creança.</i>
--

FONTE: Elaboração própria (2023)

FIGURA 7: CONFECÇÃO DO ENXOVAL



FONTE: <https://blogdamaricalegari.com.br/2017/06/09/croche-e-um-pouco-de-sua-historia/>

FIGURA 8: MINÚCIAS DA APRENDIZAGEM BORDADA



FONTE: Arquivo Público do Estado de São Paulo, Álbum de fotografia da Escola Normal e Anexa, 1908.

Foi possível verificar que, já no primeiro ano do ensino primário, as alunas precisavam aprender a confeccionar as peças do enxoval do futuro bebê, começando com o manuseio das linhas mais grossas, para irem ajustando o manejo dos fios e assim criarem as primeiras peças. No quadro, também foi possível observar que elas aprendiam alguns pontos que poderiam servir para as atividades domésticas: pontos de alinhavo, pesponto e bainha, talvez servisse para um ajuste das roupas que a (futura) família usaria, emergindo aqui a noção de condição de possibilidade (Foucault, 2010a) apontando os limites para que o discurso sobre a mulher prendada, que sabe bordar e costurar, apareça.

Nos programas do ano de 1938, percebe-se uma redução na quantidade de conteúdos propostos para a Disciplina Trabalhos Manuais para a turma de 1º ano:

QUADRO 3: PROGRAMA DA DISCIPLINA TRABALHOS MANUAIS 1º ano (1938)

- 1º ano:
- *Croché, tricô em lã: confecção de sapatinhos e toucas para criança;*
 - Renda para guarnição de vestidos e roupa branca.
 - Bordado a branco, russo em relevo e Tecelagem.

FONTE: Elaboração própria (2023)

Nota-se que os conteúdos voltados para a confecção de vestuários para crianças continua sendo basicamente o mesmo, com redução da aplicação em peças simples. Quando verificamos os demais conteúdos, percebe-se que, em 1931, os conteúdos reservados ao 2º ano, foram antecipados para o 1º ano, em 1938. E uma notável simplificação dos conteúdos pode sinalizar o que talvez já não interessava mais que as alunas aprendessem, verificando aqui um princípio de descontinuidade (Foucault, 2010a). O autor ainda aponta que um dos processos de capitalização do tempo, consiste em dividir a duração em segmentos, sucessivos ou paralelos, dos quais cada um deve chegar a um termo específico (Foucault, 2010b), foi o que verificamos com a divisão dos conteúdos ministrados em cada série.

No 2º ano, ainda em 1931, as meninas já começavam a aprender um pouco mais sobre bordados de pontos mais elaborados, organizados segundo um esquema analítico em uma sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente, abandonando o princípio da repetição analógica (Foucault, 2010b), podendo ser verificado aqui a noção de série (Foucault, 2010a), estabelecendo as séries diversas dos conteúdos ensinados na Disciplina. Foi perceptível que, para incrementar ainda mais os enxovais (casamento e futura cria), elas precisavam desenvolver ainda mais habilidades com as mãos, agulhas e linhas:

QUADRO 4: PROGRAMA DA DISCIPLINA TRABALHOS MANUAIS 2º ano
(1931)

2º anno: ● Guarnições, flores e fructas de ponto de marca em talagarça e fazendas finas. ● Letras e nomes. ● Bordado a branco e cores; a lan, a fita e a seda. ● Bordado richelieu a branco e a cores em fazendas grossas e finas. ● Bordado de applicação. ● Renda irlandeza. ● <i>Tricot e crochet: chapéus, toucas e capotes. Vestidinhos para creança.</i> ● Filet: applicações, rendas e bicos.

FONTE: Elaboração Própria (2023)

As aprendizagens vão se refinando à medida que as alunas avançam nas séries. Parafraseando Foucault (2010b), seria um dos principais erros mostrar às alunas todos os

exercícios ao mesmo tempo³⁹; sendo assim, foi necessário decompor o tempo em sequências, separadas e ajustadas (Foucault, 2010b). Notou-se que, no segundo ano, elas aperfeiçoaram a técnica de bordados, incrementando aqueles mais refinados: richelieu, renda irlandesa, filet, além de se aprimorarem nas rendas, na aplicação e nos bicos para finalização de peças. No ano de 1938, ainda no 2º ano, também houve uma simplificação nos conteúdos, trazendo aqui o princípio de descontinuidade (Foucault, 2010a), resumindo-se ao aprendizado de:

QUADRO 5: PROGRAMA DA DISCIPLINA TRABALHOS MANUAIS 2º ano (1938)

- *Tricô e choché em lã e linha: casacos, blusas, vestidinhos para criança.*
- Bordado Oriental, Turco, Romano, Sombra, Crivo, Milanês e Irlandês.

FONTE: Elaboração própria (2023)

Os bordados foram ganhando novas nuances de requinte, sendo acrescentados, ainda no 2º ano, tipos de bordado que pudessem servir de ornamentos para a casa, formando, o que Foucault (2010b) chamou de conjunto de alinhamentos obrigatórios, onde cada aluna, segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocuparia ora uma fila, ora outra. Enfeites com bordados, na borda ou dentro dela. Assim, as alunas da Escola Normal Rui Barbosa seguiam confeccionando, passando de série em série, mudando de fila, atentando-se aqui para a noção de regularidade (Foucault, 2010a) com que esses fenômenos ocorriam na escola.

Além de dominar as habilidades de usar agulhas, linhas e tecidos, é preciso desenvolver cada vez mais a concentração, a precisão e o ritmo que impõem todo um aprendizado corporal de atenção, os quais são aprendidos por meio das dinâmicas de observação, de imitação e da própria experiência de usar materiais repetidamente (Ramos, 2019, p. 51).

Foi interessante observar que ainda em 1931, no 3º e 4º ano, não foram localizados conteúdos que remetesse a confecção de enxovais para crianças, verificando aqui o princípio de descontinuidade (Foucault, 2010a), provavelmente a ênfase foi dada ao aprimoramento e a aprendizagem de bordados com pontos mais elaborados, demonstrando que cada aluna se desloca o tempo todo numa série de casas e estas marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades (Foucault, 2010b), como ilustra o quadro a seguir:

³⁹ Frase reelaborada com base na no Regulamento de 1743 para a infantaria prussiana, onde Foucault (2010b, p.152) transcreve que “É um dos erros principais mostrar a um soldado todos os exercícios ao mesmo tempo”

QUADRO 6: PROGRAMA DA DISCIPLINA TRABALHOS MANUAIS PARA 3º E 4º ANO (1931)

3º anno: ● Ponto d’assise, a vapor e passemaneria. ● Bordado Richelieu ● Bordado Veneziana ● Bordado Renascença ● Bordado sobre tule com applicação ● Bordado Hespanhal ● Bordado Inglês ● Bordado a ponto real e ponto areado ● Bordado com aberto e fio cortado com requife ● Macramé ● Tricot
4º anno: ● Bordado Norvegienne ● Bordado Mosaico ● Bordado Arabe ● Bordado Yugoslavia ● Bordado Tcheco- Slovaquia ● Bordado Colbert ● Bordado Lacis ● Bordado Japonês e Chinês ● Bordado Bretas ● Renda Guipure ● Frivolité ● Pintura com agulha

FONTE: Elaboração própria (2023)

A lista de conteúdos sobre bordados avança também para o ano de 1938, com o acréscimo da aprendizagem de trabalhos manuais também para o 5º ano, no que Foucault (2010b) sinalizou de movimento perpétuo, onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. Avanço de séries, conteúdos que se ampliam, alunas que trocam de lugares, umas com as outras, em um movimento constante de posição *na fila*, que seria o lugar que alguém ocupa em uma classificação, o ponto em

que se cruzam uma linha e uma coluna, também o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente (Foucault, 2010b).

QUADRO 7: PROGRAMA DA DISCIPLINA TRABALHOS MANUAIS PARA 3º, 4º E 5º ANO (1938)

3º ano: • Almofada e tapete de bordado Kélin Tcheco- Eslováquia; • Yougoslavia; • Navegienne; • Colbert; • Inglês; 1ª série: • Ponto de Smirna; • Bordado de Aplicação com fundo recortado; • Turco; 2ª série: • Renda Venesiana; • Renascença; • Tenerife;
4º ano: • Tule e filé; • Guipure de Irlanda; • Richelieu; • Frivolité. 2ª série: • Flores em tule com aplicação de croché. • <i>Confecção de vestidos, blusas, sapatinhos, toucas, almofadas e centros, - com as rendas e bordados mencionados.</i>
5º ano: • Bordado em fita com tons esbatidos; • Bretão; • Árabe; • Recamo com Passemanaria; • Filé- Richelieu e aplicação em Tule; • Pontos: Húngaro, Turco, Triangular, Mosaico, Caxemira e Tunisiano;

- Flores de Escama, Conchinhas, Corda, lã etc.

FONTE: Elaboração própria (2023)

A partir do 3º ano, os conteúdos eram divididos por série, isso se repetia com a turma do 4º ano. Foucault (2010b) aponta que na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. Foi notável que nos anos finais o aprendizado era voltado para os bordados mais refinados, talvez, porque as alunas já estivessem próximas da formação, fosse essa para casar ou mesmo exercer uma profissão, nesse caso, tornar-se professora do ensino primário, trazendo aqui a noção de acontecimento (Foucault, 2010a).

Assim, os conteúdos escolares ajudam a legitimar os discursos, bem como naturalizar os papéis a serem ocupados e exercidos pelos agentes sociais, especialmente o lugar subalterno das mulheres. Por isso, as estratégias buscam disciplinar os corpos, os gestos e os desejos, com os quais se prolongam as relações de poder, as desigualdades, as diferenças de gênero e, sobretudo, as hierarquias sociais (Ramos, 2019, p. 57).

Para Foucault (2010b) a organização de um espaço que fosse em série permitiu determinar lugares individuais, sendo assim possível controlar cada um, bem como o trabalho de todos ao mesmo tempo. Dessa forma, organizou-se também uma nova economia do tempo de aprendizagem. O autor aponta que essa organização fez do espaço escolar uma máquina de ensinar, de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (Foucault, 2010b).

Os envolvidos com a escola faziam parte dessa maquinaria, como se fossem peças de uma grande engrenagem que faziam a máquina funcionar. Cada um com um papel a desempenhar com base em hierarquias estabelecidas, sendo recompensados ou não conforme a atribuição de valores que seus comportamentos (vigiados) lhes proporcionassem: professores, diretor, secretário, bedel, porteiro, alunas. O espaço escolar promotor e (re)produtor de subjetividades atravessou a vida de todos os sujeitos que dele faziam parte.

3.1.3. Compromissos contratados

Uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, sobem através da Era Clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e de dados (Foucault, 2010b, p. 136)

As técnicas de apropriação do tempo, dos corpos e das forças se estendem para além da época clássica, se aprimorando cada vez mais de saberes que produzem e invertem o tempo ocioso em lucro ou mesmo utilidade. Observar as minúcias de uma das técnicas de controle utilizada pela Escola Normal Rui Barbosa é o movimento que realizaremos agora, na tentativa de verificar como era feito o registro do processo de contrato de uma professora para lecionar aulas de Trabalhos Manuais, atentando-se para o princípio de especificidade (Foucault, 2010a):

Têrmo de contrato celebrado entre o Estado, representado pelo Diretor Geral do Departamento do Serviço Público e a professora [...] como abaixo se declara: Aos vinte e tres dias do mês de março do ano de mil novecentos e quarenta e seis, no Gabinete do Diretor Geral do Departamento do Serviço Público [...], compareceu a professora [...] que disse vir assinar o têrmo de contrato de locação de serviços, a fim de ministrar o ensino de Trabalhos Manuais no Instituto Pedagógico “Rui Barbosa”.

No ano de 1947, a referida escola já denotava o nome Instituto de Educação Rui Barbosa, por conta da Reforma instituída pela Lei Orgânica do Ensino Normal (n.8.560, de 2/01/1946), que estabelecia que as escolas precisavam ter a nomenclatura de instituto. Foucault (2010b) aponta que os regulamentos tornaram-se mais minuciosos, sendo capaz de controlar a vida e os corpos que fariam parte do quadro escolar. Para melhor girar a engrenagem, era preciso também estipular o tempo de aula da professora (total de 12 horas semanais) e quanto ela iria receber pelo serviço prestado (15 (quinze) cruzeiros por aula), e um total de 700 (setecentos) cruzeiros no período de férias.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (Foucault, 2010b, p. 138).

De acordo com Foucault (2010b), os procedimentos utilizados para melhor conhecer, dominar, utilizar as forças e os corpos dos indivíduos, precisavam ser estabelecidos para que se pudesse ter um maior controle sobre os mesmos. Ainda no contrato analisado, foi possível verificar que, se a professora deixasse de lecionar aulas, as mesmas seriam descontadas ou mesmo perderia o direito de receber financeiramente por elas. Além de ter como obrigatoriedade o zelo e a eficiência das obrigações assumidas no presente contrato. Um dos efeitos que o poder busca controlar são a ociosidade e a irregularidade operária (Foucault, 2010b).

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandezas, são eles

no entanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea (Foucault, 2010b, p. 134).

Movimentos de punições que estavam camuflados em termos sutis, regendo o agir dessa professora: perder aula pesava no bolso, o tempo de aula era convertido em dinheiro. O contrato estabelecido entre as partes envolvidas, teria validade de um ano, pode-se perceber que a assinatura do contrato ocorreu oito dias após iniciadas as funções, datadas de 15 (quinze) de março de 1946.

Para impor sutilmente o poder que a instituição exercia sobre a contratada, estava estabelecido também que o contratado podia ser anulado antes mesmo do prazo de um ano, se isso fosse conveniente para a administração pública, e a contratada não teria o direito de reclamação ou mesmo de indenização, trazendo aqui a sua condição de possibilidade (Foucault, 2010a).

Foi interessante perceber como a Disciplina Trabalhos Manuais atuou como engrenagem da maquinaria escolar. Verificamos de quais formas essa disciplina foi se desenrolando no itinerário brasileiro, suas (des) valorizações neste território e como os trabalhos manuais adentraram tanto no contexto da escola em estudo, quanto em outras instituições escolares, a exemplo do Paraná, produzindo uma rede de saberes e possibilidades.

Enfatizando a Escola Normal Rui Barbosa, fazendo uso tanto dos Regulamentos da Instrução Pública, como também de documentos encontrados no arquivo da instituição, foi possível verificar as técnicas de controle, decomposição e organização do tempo, instituindo como a Disciplina Trabalhos Manuais iria funcionar na escola, formando corpos capazes de produzir atributos que reforçavam a “natureza feminina”, produzindo na Profemãe a “mulher prendada”. Dentro da disciplina, notou-se quais conteúdos esta, no período estudado, precisava aprender, conteúdos úteis para os misteres domésticos.

O movimento que seguiremos corrobora com mais uma peça engrenatória da maquinaria escolar, agora para além de habilidades que foram verificadas na Disciplina Trabalhos Manuais, a Profemãe precisaria aprender quais elementos eram necessários para formar e formatar o seu caráter, entrando em um processo de adestramento, controle dos corpos, de domesticação, seguindo o que Nietzsche (2022) chama “ideia de rebanho”, embasadas em uma moralidade cristã, sem espaços para questionamentos. Verificaremos como a Disciplina Educação Moral fez parte da composição da formação da mulher na Escola Normal Rui Barbosa, impondo sutilmente a ideia da “mulher direita”, bela, recatada e do lar, agregando a esta um juízo de valor.

3.2. FORMAÇÃO DA MULHER DECENTE: DISCIPLINA EDUCAÇÃO MORAL

FIGURA 9: BORDANDO A MORALIDADE BRASILEIRA



FONTE: Bandeira bordada por normalistas de São Paulo, em 1909. <https://ieccmemorias.files.wordpress.com/2014/02/14-alunas-com-parte-da-bandeira-bordada-por-elas-1909.jpg?w=640&h=480>

Entre o final do século XIX e início do XX, as escolas normais foram emergindo no contexto brasileiro com o propósito de formar profissionais para trabalhar com o público heterogêneo, que aos poucos ia se multiplicando pelas cidades. A aposta dos ditos “republicanos” constava em acabar com o analfabetismo (que era fortíssimo no Brasil naquele período), agregando-se a isso, tinham as demais questões sociais, como saúde pública, identidade nacional e uma estrutura (Santiago, 2022).

Na tentativa de organizar os espaços e produzir uma melhor distribuição dos sujeitos, a educação emergiu como forma de (trans)formar os corpos, sob a premissa de uma “unificação social”, enfatizando aqui o princípio de exterioridade (Foucault, 2010a). A partir de alguns saberes determinados, que permeavam os currículos das escolas normais, a aposta era que os indivíduos aprendessem novos modos de circular em

sociedade, como também, novas maneiras de estar em campo privado. Dar uma nova cara a um país em progresso seria algo a se alcançar por meio da educação.

O que quero dizer é o seguinte: mesmo perda parcial de utilidade, decadência e degeneração, perda de função e de um propósito, numa palavra, morte, própria das condições do progresso genuíno; que aparece sempre sob a forma de uma vontade e caminho para um poder maior, é sempre realizada à custa de inúmeros poderes menores. A magnitude de um “progresso” é aferida pela grandeza do sacrifício que exige: a humanidade como um sacrifício em massa para a prosperidade da única espécie mais forte do Homem - isso seria um progresso (Nietzsche, 2022, p. 66).

Nietzsche (2022) nos provoca a pensar sobre como a ideia de progresso se desenrolou na história da humanidade. O progresso, segundo o autor, provém do que ele chama de morte, isso seria a perda do potencial de vida do ser humano, em detrimento de uma “prosperidade”. O autor ainda aponta que a decadência, a degeneração, a perda da função de vida, bem como a perda de um propósito para viver são frutos do dito progresso, que quanto maior, maior também é o número de humanidade sacrificada (em sua potência de existir) em prol deste. Os poderes menores a que o autor se refere, aqui vem em torno dos saberes que permeavam a Disciplina Educação Moral.

Os saberes determinados que compuseram a Disciplina Educação Moral estavam pautados em propostas consideradas verdadeiras, amparadas em métodos, Foucault (2010a) acrescenta a estes, um jogo de regras e de definições, de técnicas que se articulavam para que a Profemãe fosse também engrenada ao projeto de cidadã que a Escola Normal Rui Barbosa pretendia (trans)formar. A exemplo disso, Santiago (2022) aponta que, no campo educacional brasileiro, foram sendo introjetados os saberes médicos, que se vincularam aos saberes de cunho moral e nacionalista, na medida que avançavam as justificativas de amparar os mesmos discursos, validando sua efetividade, aqui verifica-se o princípio da inversão (Foucault, 2010a).

Santiago ainda aponta que na medida em que se incorporou o corpo na educação, ele passou a ser ‘pedagogizado’ junto à moral, assim a educação do corpo se entrelaçou entre todos esses saberes. (Trans) Formar o corpo em útil e produtivo para o trabalho, embasados em ideais moralistas, fortemente inspirados na moral cristã, tornava-se cada vez mais interessante ao modelo educacional importado, que estava sendo implementado em terras sergipanas, lembrando aqui do princípio de exterioridade (Foucault, 2010a).

Mesmo com tantas reformas, em meio a avanços e retrocessos, a Disciplina em questão, permaneceu atrelada ao currículo da escola por quase todo o período, iniciando em 1913, indo para além do limite temporal recortado nesta pesquisa.

Possuindo um propósito de ser ensinado e cultivado no meio coletivo, a educação moral pretendia atingir horizontes mais amplos, não apenas instruir as alunas sobre os conteúdos que eram ministrados, pretendia-se também incutir valores, (bons) hábitos, sentimentos de dívida, fosse esta com a instituição escolar, com a família e/ou mesmo com a nação que vinha se erguendo em ideais moralistas. Para Nietzsche (2022) esse sentimento de “dever”, de obrigação pessoal, teve origem na mais antiga forma de relação que existe: relação comprador e vendedor, credor e devedor. A Profemãe seria atravessada por tais sentimentos, à medida que ia se apropriando dos saberes da Disciplina.

Em Genealogia da Moral, Nietzsche (2022) aponta que o processo, do que ele chamou de “envenenamento da política corporal da humanidade”, foi sendo imposto de maneira lenta, discreta, delicada e silenciosa. À medida que vamos adentrando nos programas dessa Disciplina, nos deparamos com esses processos por envenenamento (aqui pensando esse envenenamento como sendo a introdução de valores morais, de forma lenta, sutil e delicada) foram sendo dosados a conta gotas na educação institucionalizada da Profemãe, e o que estes processos ocasionaram nesta, destacando aqui o princípio da especificidade (Foucault, 2010a).

Ainda em Nietzsche (2022) trazemos a questão do ser humano como animal domesticado, adestrado, que foi aprendendo a andar em rebanho, seguindo leis e ordens pautadas em uma moral judaico- cristã, sem se questionar sobre essas ideias impostas. Ilustrando o que Nietzsche chamou “animal de rebanho”, pautamos aqui o caráter coletivo que a educação moral trazia consigo: o que se aplica no individual, respinga no coletivo e vice-versa.

A necessidade dos republicanos de unificar a nação em educação cívica, higiênica e moral automaticamente exclui todas as outras formas possíveis de educação, visão de mundo e, inclusive, manifestação religiosa, que pode ser inclusa nas questões de manifestação cultural (quando nos deslocamos para pensar sobre festas, rituais e outras manifestações coletivas) (Santiago, 2022, p. 40).

Percebe-se a partir da citação da Santiago (2022) que, a aposta em educar moralmente, civilizadamente e higienicamente a população brasileira, estabelecia suas bases de atuação (medicina, moralidade e civismo), impossibilitando, dificultando ou mesmo excluindo outras formas de educação, trazendo aqui a noção de condição de possibilidade (Foucault, 2010a). Cabe aqui um breve apontamento de Nietzsche (2022) sobre “o homem limpo”, ele aponta que é preciso tomar um certo cuidado com as ideias de “limpo” e “impuro”, não levando estas tão a sério, nem ampliando, nem simbolizando-as.

Retomando o pensamento sobre as formas de saberes, abriram-se questões: Quantos saberes foram invalidados ou deslegitimados por não estarem pautados nessas bases (medicina, moral e civismo)?

O civismo, revestido de ordem e beleza de uma nação, projetava em apresentações, desfiles, bandeiras e uniformes, um país que era rico em costumes (com hinos e orquestras dando riquezas de detalhes no imaginário social), e, com a ausência de lazer público e gratuito à população pobre, se tornava entretenimento (Santiago, 2022, p. 42-43).

A questão do civismo vem na direção de proporcionar um ideal de país que correspondia às palavras de ordenamento e progressividade, quando se tratava de construir uma nova imagem para alguns, percebendo nas palavras da Santiago (2022) que quando se tratava da população pobre do país, a situação alcançava um caráter de atraso, descaso e limitações. Reforçando que esta pesquisa não se pautará nas questões de classe. Considerando que tal contraste na mesma terra pode sinalizar questões que inquietam outras pesquisas.

Santiago (2022) ainda sinaliza que o novo movimento que atribuíam ao corpo, naquele momento histórico (início do século XX), proporcionou que houvesse inúmeras possibilidades para tal, sendo enaltecidas as questões de prazer e de cuidado. O corpo considerado impotente, que não seguisse aquela cultura, que se mostrava nova, tinha uma existência limitada. Nesse sentido, percebemos que as subjetividades perpassam vidas que foram/ são produzidas no mundo, que determina, faz acontecer e materializa as existências possíveis. Para Nietzsche (2022, p. 31)

[...] também a moralidade popular separa a força da expressão da força, como se por detrás do homem forte existisse algum substrato neutro indiferente, que gozava de capricho e opção sobre se deveria ou não expressar força.

O processo de adestramento do corpo para desenvolver uma moral, precisou adquirir um atrelamento de características, que pudessem proporcionar processos de subjetivação às alunas da Escola Normal Rui Barbosa. Trazendo como exemplo, o Regulamento da Instrução Pública, registrado no Diário Oficial do Estado de Sergipe, datado de 16 de março de 1924, em seu artigo 327, alínea i, se repetindo no Regulamento da Instrução Pública, também registrado no Diário Oficial do Estado de Sergipe, datado de 05 de Maio de 1926

i) A Educação Moral e Cívica é um ensino de natureza abstracta, mas cujos efeitos se concretizam, a cada passo, nas manifestações exteriores dos sentimentos individuaes; levantar esses sentimentos e conduzi-los á pratica de actos de bondade, de altruismo, de justiça, de equidade, de patriotismo e de solidariedade - eis o grande objectivo da Educação Moral e Cívica. A sequencia natural desse estudo, aperfeiçoando o carater do individuo, lhe inculcar o interesse pela organização política nacional, pelas liberdades públicas, pelos

direitos e deveres do cidadão; ensinar-lhe-á, em summa, o culto da Patria avigorado pela historia dos grandes feitos e pela biographia dos grandes homens (BRSEIERB0301).

Pensando juntamente a Nietzsche (2022), trazendo a teoria de Spencer⁴⁰, pode ter sido interessante conduzir os indivíduos à prática de atos de bondade e altruísmo, justiça, equidade, patriotismo e solidariedade, para que na Profemãe fosse sendo desenvolvida o “instinto de rebanho”, respaldado na ideia de que isso seria “bom” em algum momento

De acordo com esta teoria, “bom” é o atributo daquilo que anteriormente se mostrou útil, por isso pode afirmar ser considerado “valioso no mais alto grau”, “valioso em si mesmo” (Nietzsche, 2022, p. 13).

Nota-se que um dos intuitos da Educação Moral e Cívica (assim apresentada pelos documentos), segundo os Regulamentos de 1924 e 1926, reforçava a ideia de produção de sentimentos individuais, que condiziam com a proposta de desenvolvimento patriótico. Foi possível verificar ainda que o grande objetivo da Educação Moral e Cívica (apresentava essa nomenclatura) estava entrelaçado com os sentimentos de bondade, altruísmo, justiça, solidariedade, equidade e estes seriam produzidos dia-a-dia, infiltrando-se na consciência das alunas, tornando-se útil na medida que fossem sendo experimentados todos os dias, por meio da Disciplina

Essa utilidade tem sido sempre experimentada todos os dias, e é consequentemente uma característica que obtém uma ênfase nova e regular a cada dia que passa, daí decorre que, longe de desaparecer da consciência, longe mesmo de ser esquecida, tem necessariamente de se tornar impressa na consciência com uma distinção cada vez maior (Nietzsche, 2022, p. 12-13).

Ainda segundo os Regulamentos, estudar tal Disciplina possibilitaria o aperfeiçoamento do caráter das alunas de forma “sequencialmente natural”, podendo despertar nestas o interesse pela organização política nacional, além das liberdades públicas, ressaltando os direitos e também os deveres de cada uma. Para Santiago (2022) a força que a educação teria para mobilizar todas as ferramentas em prol do desenvolvimento dos sujeitos passa perpassa o âmbito do corpo. Assim, cada conteúdo abordado nas Disciplinas, enfatizando aqui a Educação Moral, estava atrelado a intencionalidades de adestramento dos modos de agir desses corpos em sociedade, subjetivando-os.

Segundo Foucault (2010a) as disciplinas seriam um princípio de limitação do discurso, sendo este princípio tanto relativo, quanto móvel, que permite construir, dentro

⁴⁰ Na teoria de Herbert Spencer, o conceito “bom” associa-se ao “útil”, ou seja, tudo aquilo que é útil é considerado bom.

de determinadas condições, fazendo parte de um jogo restrito. Pensando junto ao autor, a Disciplina aqui abordada, elaborada sob determinadas restrições, relacionava-se a interesses que permitiam limitar os discursos àquilo que estava sendo determinado, podendo este ser modificado ou excluído, à medida que seriam mudadas as pretensões de se construir o que a escola se propunha, ficando nítido o princípio de descontinuidade nesse contexto

[...] em uma disciplina, [...] o que é suposto no ponto de partida, [...] é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados. Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidades de formular indefinidamente, proposições novas (Foucault, 2010a, p. 30).

Havendo a necessidade de formular outras proposições, ditas novas, continuemos com o esmiuçamento sobre a Disciplina, retomando o Regulamento da Instrução Pública, datado de 1924, que em seu capítulo I, sinaliza que a Disciplina, apresentando nomenclatura de Educação Moral e Cívica, seria ministrada nas turmas de terceiro ano, constando um quantitativo de quatro aulas por semana.

Estando em união com os objetivos da Reforma implementada, a Educação Física, Moral, que nacionalizasse a população é pensada como uma forma de educar o corpo e “catequizar” os princípios de bem viver sob o manto de uma superação de vícios e impulsos (Santiago, 2022, p. 61).

Trazendo a noção de condição de possibilidade (Foucault, 2010a), supõe-se que no terceiro ano, as alunas já teriam um maior envolvimento com o projeto de escola, podendo nesse momento, ser apresentadas ao caráter moral, banhado pelo ideal republicano de nação que aspirava um progresso, zelando pelo corpo, fosse fazendo os cuidados com a saúde física, ou mesmo civilizando este para uma moralidade de princípios, livrando-o das “doenças morais”, para Nietzsche

Estes “instrumentos da civilização” são uma vergonha para a humanidade, e constituem na realidade mais um argumento contra a civilização, mais uma razão pela qual a civilização deve ser suspeita (Nietzsche, 2022, p. 12).

A questão da moral alastrava-se pelos documentos regulatórios da época, tanto que, até para serem admitidas, enquanto alunas na Escola Normal Rui Barbosa, eram exigidos alguns desses conhecimentos às jovens, conforme aponta o Programa de admissão ao primeiro ano da Escola Normal “Ruy Barbosa”, datado de 20 de janeiro de 1929:

Conhecimentos exigidos: noções concretas, accentuadamente objectivas de português, de calculo arithmetico, de morphologia geometrica, de geographia, de historia patria, de sciencias phisicas e naturaes, de instrucção moral e civica e de desenho (BRSEIERB0102).

Nota-se que esses conhecimentos exigidos iam na direção de que as jovens, que concorriam às vagas de admissão na escola, precisavam de noções sobre português, matemática, geografia, história (ênfase na história da pátria), ciências físicas e naturais, desenho e sobretudo serem instruídas antes mesmo de adentrarem, sobre os conhecimentos que diziam respeito à moralidade e ao civismo, como cidadãs republicanas que eram, aqui nos deparamos com um princípio de exterioridade. Ainda foi possível detectar neste programa que a prova direcionada à avaliação sobre as noções de Instrução Moral e Cívica, ocorria de forma oral, e mais

Cumpra que a comissão examinadora tenha sempre em vista que as candidatas deverão provar possuírem o desenvolvimento intelectual indispensável à matrícula do 1º ano do curso normal (BRSEIERB0102).

Esse lembrete, apresentado à comissão que examinaria as candidatas, buscava reforçar a vigilância sobre as aptidões das jovens, enfatizando o desenvolvimento intelectual, sem ele ficaria inviável a realização da matrícula na referida instituição. Essa vigilância era parte de um movimento de produção de corpos que deveriam ser adestrados, moralizados, treinados e formados. As subjetividades tornaram-se algo fabricável e o poder produz corpos cada vez mais dóceis, em detalhes, sem folga, nem espaços (Foucault, 2010b). Podemos perceber que havia um sistema de controle, pautado em uma moral, que se empenhava em produzir alunas cada vez mais esforçadas, pacientes e morais.

Amparados também pelos discursos médicos, os saberes sobre a moral foram se disseminando, e com estes as formas de “tratar” os corpos (doenças físicas ou morais) foram se reforçando também no âmbito escolar. Controlar os impulsos, amputar os desejos, impedir a vontade de potência, limitar as condições de possibilidades são exemplos de como as instituições disciplinares se apropriaram de saberes, considerados cientificamente verdadeiros, para produção e adestramento de corpos que transitariam na sociedade dita moderna e progressiva. Foucault (2010a) vem alertar que nem tudo que a disciplina engloba, pode ser considerado como verdadeiro e aceitável, assim, seguiremos na direção de perceber os conteúdos abordados na Educação Moral ensinada às jovens sergipanas.

3.2.1 Adestramento conteudista

Uma das artes mais eficazes no processo de separar o corpo das suas potências, foi a arte de dosar: aumentar a lucratividade da máquina econômica e diminuir o pensamento

político e crítico do indivíduo (Foucault, 2010b). Cindir o corpo, afastando deste seu poder de se posicionar politicamente, adestrando-o apenas para suprir as necessidades da poderosa maquinaria econômica, criando sujeitos que aceitem, sem questionar, o modo de vida capitalista que se apresenta e dita a maneira de existir de cada um e cada uma.

Na busca de documentos dentro da Escola Normal Rui Barbosa, a Disciplina Educação Moral foi localizada a partir do ano de 1913, sendo melhor documentada entre os anos de 1913, 1927, 1930 e 1931. Para Santiago (2022) a primeira década depois do império, foi marcada por grandes transformações sociais, acarretando em reformas educacionais que puderam conduzir o país a um momento histórico de muitas novidades, uma delas seria a organização de um novo corpo social, que transitava no espaço escolar, também em processo organizativo. Em Foucault (2010a, p. 31-32) encontramos como as disciplinas foram sendo compostas:

[...] são feitas tanto de erros como de verdades, erros que não são resíduos ou corpos estranhos, mas que tem funções positivas, uma eficácia histórica, um papel muitas vezes indissociável daquele das verdades. [...] é preciso que ela responda a condições [...] Ela precisa dirigir-se a um plano de objetos determinados.

Foi possível verificar no Regimento Interno, datado de 1913, como os conteúdos a serem trabalhados em Educação Moral, nem sempre tão verdadeiros ou mesmo errantes, pretendiam inserir as alunas no direcionamento de um projeto de nacionalidade patriótica, previamente determinado, que a escola pretendia trilhar naquele momento, construindo uma eficácia histórica. As subjetividades que permeiam o corpo dócil, se fazem da união entre a utilidade deste corpo, em termos econômicos e da docilidade do mesmo, em termos de obediência política (Foucault, 2010b). Dentre estes conteúdos, em sua segunda parte foram registrados:

QUADRO 8: REGIMENTO INTERNO (1913)

FONTE: Elaboração

Para
disciplina compõe
um aparelho
o corpo um
se colocar, mover,
outros, o

- Deveres e direitos individuais
- A família
- Os amigos
- Deveres cívicos e internacionais
- A Patria
- O Estado
- Os cidadãos
- Deveres para com o semelhante
- Justiça
- Liberdade
- Caridade
- A lei moral
- O trabalho
- O sentimento de dever
- Tolerancia e (palavra não identificada)
- Soberania nacional

própria (2023)

Foucault (2010b), a
forças para obter
eficiente, tornando
elemento que pode
articular com
constituindo como

uma peça da grande maquinaria que opera em segmentos múltiplos. Assim sendo, os conteúdos presentes neste movimento pretendiam incutir nas alunas um sentimento moralizante de dívida para com os outros e com a nação, relembremos Nietzsche (2022) a respeito de onde emergiu tal sentimento, relação credor- devedor.

Esses conteúdos se articulavam uns aos outros, ligados a um fio condutor que proliferavam a moral nas esferas públicas (Os amigos; Deveres cívicos e internacionais; A Patria ; O Estado; Os cidadãos; Deveres para com o semelhante; Soberania nacional; Caridade; O trabalho; Tolerancia) e também na esfera privada (Deveres e direitos individuais; A família; Justiça; Liberdade; A lei moral; O sentimento de dever). Aqui nos deparamos com o princípio da especificidade, “[...] concebendo o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhe impomos em todo o caso” (Foucault, 2010a, p. 53).

Foucault (2010a) aponta que para algo se tornar verdadeiro, é preciso que este esteja obedecendo a um conjunto de regras discursivas, reativadas nos nossos próprios discursos. Pode ter sido interessante reforçar os discursos sobre as questões morais nos conteúdos da escola, tornando estes “verdadeiros” à medida que se propagavam no seu interior. Foucault (2010a) afirma que a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso, esta fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras, legitimando sua aparição ou extinção.

Também foram localizados os programas referentes aos anos entre 1927 e 1931, os quais constavam os seguintes conteúdos da disciplina apresentando a nomenclatura Instrução Moral e Cívica:

QUADRO 9 -
INSTRUÇÃO
CÍVICA DOS

- Constituição da família;
- Idea da Pátria;
- Concepção da humanidade;
- Deveres civicos;
- Virtudes humanas;
- O Governo, suas formas;
- A lei;
- As principais leis organicas do Brasil;
- A constituição brasileira;
- Organização constitucional da Nação Brasileira;
- Datas e símbolos nacionaes.
- Os tres poderes da Republica.

PROGRAMAS
MORAL E
ANOS 1927-1931

FONTE: Elaboração própria (2023)

Levando em consideração a aposta do Regulamento Geral da Instrução (1924 e 1926), nota-se que o caráter sequencial ocorreu, talvez não de forma natural como o mesmo descreve. Apontaremos aqui alguns dos conteúdos que se repetem e se reforçam, trazendo o princípio de descontinuidade (Foucault, 2010a), na tentativa de incutir os saberes que permeavam tal Disciplina. O conteúdo *Família* aparece como um aprofundamento deste assunto, visto que era necessário às alunas também conhecerem como se dava a *Constituição da família* atendendo aos preceitos morais da época. Este conteúdo (*Família*) também foi abordado no programa da Educação Moral e Cívica (com esta nomenclatura) datado de 1930, como veremos posteriormente.

Tudo começa desde cedo, a família pode ser um dos primeiros estágios de confinamento do corpo, já que este passa por diversos espaços de produção de subjetividades, até estar totalmente acabado: adestrado, docilizado, obediente, produtivo/lucrativo e eficiente. Quanto mais dócil, mais difícil esse corpo emperrar na máquina de produção (lucro). Trazendo como exemplo desses espaços, temos: a família, a escola, o quartel, a fábrica. Ao entrar na maquinaria de produção de subjetividades, os corpos que não saírem “acabados” da maneira desejada, são jogados para fora da máquina, lançados

para outros espaços de (trans)formação (outras máquinas de produção), trazendo como exemplificação, temos: o hospital, a igreja, o hospício, a cadeia.

Em Foucault (2010a) nos deparamos com a questão da educação, sendo esta uma maneira política de manter ou de modificar a posse dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. Podemos aqui trazer o princípio da inversão (Foucault, 2010a), pois não teria maneira mais eficaz para produzir corpos embasados em princípios morais, de forma massiva, se não por meio das instituições escolares, reforçando e mantendo que o lugar que as jovens poderiam/ deveriam se preparar era para atuação no lar e constituir uma família.

Ainda segundo Foucault (2010a), o sistema de ensino além de ritualizar um discurso, ele quantifica e fixa papéis para os sujeitos que falam (professores, diretores, funcionários), constituem grupos doutrinários (alunas em séries), e também distribuem e se apropriam do próprio discursos com seus poderes (o que este produz) e dos seus saberes (tidos como verdadeiros). Quando pensamos em poder, o associamos, geralmente, ao caráter repressivo, mas Foucault (2010b) aponta que o poder produz, cria, exercita, capacita e conduz corpos e mentes.

Os assuntos relacionados ao sentimento de república contribuíram para a produção da Profemãe, de maneira bem sutil, a violência (discursiva) pôde ser distribuída ao longo da rotina da escola. Puderam ser verificados em conteúdos como: As principais leis orgânicas do Brasil; A constituição brasileira; Organização constitucional da Nação Brasileira; Datas e símbolos nacionais; Os três poderes da República. Aqui nos deparamos com o princípio da exterioridade passando de suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras (Foucault, 2010a).

A questão do dever foi reforçada no conteúdo *Deveres Cívicos*, enquanto cidadãs, as alunas precisavam saber quais eram seus deveres perante a república que se desenhava. Incutir tais movimentos poderia proporcionar uma maior aproximação com o que se entendia de república naquele momento, o conhecimento das leis, a constituição que em breve seria modificada, como seria a nação que estava sendo organizada, pautadas nos três poderes (executivo, legislativo e judiciário), além de saber das datas a serem comemoradas civilmente, alimentando o respeito pelos símbolos nacionais (bandeira, hino, brasão).

No sentido de provocar e promover o desenvolvimento de sentimentos moralizantes, assuntos como *Ideia de Patria; Conceção da humanidade; Virtudes*

humanas visavam cumprir este objetivo. Nietzsche (2022) nos convida a pensarmos um pouco, como esses sentimentos foram sendo colocados para os seres humanos, a medida em que se tornavam impotentes, submissos, fracos, inofensivos, obedientes, levantando também a provocação sobre a “virtude”

E a impotência que não exige, está voltada para a ‘bondade’, a mansidão, a submissão àqueles que se odeia, a obediência [...]. O caráter inofensivo dos fracos, a própria covardia em que ele é rico, a sua posição à porta, a sua necessidade forçada de esperar, ganham aqui belos nomes, tais como “paciência”, que também se chama “virtude; não poder vingar-se, chama-se não querer vingar-se, talvez até perdão (pois eles não sabem o que fazem - só nós sabemos o que fazem). Falam também do ‘amor dos seus inimigos’ e suam por isso (Nietzsche, 2022, p. 33).

Nietzsche (2022) ironiza que poderia ser interessante a produção de seres humanos com tais virtudes, seres obedientes, seguindo um fluxo de rebanho, alienados, sendo paciente e obedientes às ordens que provinham de outros seres “superiores”. Assim, impotentes em pensar sobre sua potência enquanto seres políticos, os seres humanos (sem generalizações) passaram a seguir cegamente uma moral previamente determinada. Trazendo essa passagem à questão da produção das subjetividades na Profemãe, impor às alunas conteúdos que desenvolvessem tais “virtudes”, como obediência e paciência, versavam com a proposta de desenvolvimento dessa moral que Nietzsche (2022) aponta.

As minúcias desses programas iam sinalizando como se tratava de uma sequência, nada natural, de imposição de saberes, como veremos no quadro que segue:

QUADRO 10- PROGRAMA EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA (1930)

- 1º Que é moral?
- 2º O trabalho (escrito)
- 3º A profissão
- 4º Igualdade e liberdade (escrito)
- 5º Justiça (escrito)
- 6º Deveres para com os animais e vegetais
- 7º Datas nacionais (escrito)
- 8º Cidadão brasileiro
- 9º Tutela e curatela
- 10º Contratos (escrito)
- 11º Família

FONTE: Elaboração própria (2023)

Neste programa, datado de 1930, já chamava atenção por estar separado dos conteúdos dos anos entre 1927 e 1931, talvez seja uma inquietação apenas. À medida que vamos vendo a listagem dos conteúdos, alguns deles se repetem e se reforçam, como o da *Família*. O poder tinha a pretensão de um controle da família, já que esta era, muitas vezes,

vista como um porto seguro, um lugar em que o corpo poderia repousar, ficar. Além disso, a família seria a base para reprodução das forças de trabalho, sendo socialmente imposta à mulher o papel de reprodutora (mãe) e ao homem o papel de mantenedor financeiro do lar. Aqui nos deparamos, uma vez mais, com o princípio de exterioridade.

Outro conteúdo que se mostra interessante vem em forma de pergunta: “*Que é moral?*”, se pudéssemos acrescentar mais algumas para proporcionar inquietações seriam: “De que moral estavam se referindo?”, “O que se pretendia aprender sobre tal assunto?”, “O que essa moral pretendia produzir?”.

Com o objetivo de preparar as alunas para atuação de trabalho (cremos ser o realizado em âmbito público), era necessário também inculcar os requisitos morais que permeavam tal atividade, aqui sinalizados o princípio de especificidade. Sendo assim, conteúdos como *O trabalho*; *A profissão*, estariam compondo o arcabouço de assuntos que disciplinavam a Profemãe, atravessando seu adestramento por meio da Disciplina Educação Moral e suas alterações de nomenclaturas.

Em relação ao exame, havia um monitoramento sobre o desenvolvimento moral da Profemãe, assim eram necessários (re) avaliar suas aprendizagens por meio de provas. Vigilância e punição das suas potencialidades, dos seus atos moralizantes, dos seus desempenhos perante a gama de saberes a que as alunas eram expostas, tudo isso camuflado no processo de avaliação, trazendo aqui as provas parciais como exemplo, verificando aqui o princípio de inversão dos discursos (Foucault, 2010a), em que a avaliação consistia também em vigiar e punir de acordo com o desempenho de cada uma.

Foucault (2010b) aponta que uma das técnicas disciplinares mais refinadas de vigilância e punição, são as provas, ele chama de exame. Por meio dele, ou das provas, as alunas passam a ser conhecidas, tornando-se vigiadas, registradas e catalogadas em documentos, sendo alvo mais fácil de serem punidas, caso fugissem à normalidade imposta. A visibilidade que o exame proporciona, expõe as alunas, mostrando seus avanços e seus retrocessos, suas forças e suas fraquezas, podendo ser classificadas e hierarquizadas, vigiadas e punidas, conforme os resultados apontam.

Para proporcionar uma maior visibilidade (mesmo sendo uma armadilha), segundo Foucault (2010b), sobre o que ocorria nos andamentos da escola, o calendário de provas era noticiado no Diário Oficial do Estado de Sergipe, em local reservado para os acontecimentos referentes à instituição. Aqui destaca-se a chamada para a 1ª prova parcial

da disciplina Educação Moral e Cívica, publicada no Diário Oficial de Sergipe, no dia 05 de junho de 1946.

QUADRO 11-

CHAMADA
PROVA
(1946)

Educação Moral e Cívica		
Segunda- feira, 10 de junho de 1946		
Série	Turma	Horário
5ª	A	8 horas
5ª	B	14 horas

PARA A 1ª
PARCIAL

FONTE: Elaboração própria (2023)

Conforme o quadro elaborado acima, podemos observar que a chamada se direcionava somente às turmas A e B, da 5ª série. Os horários pré-estabelecidos (8 horas e 14 horas, respectivamente) decretavam em que momento e em quais condições as alunas poderiam realizar a prova. Em mais um registro retirado da secretaria do agora chamado Instituto Pedagógico Rui Barbosa, datado de 03 de junho de 1946, apontava algumas observações às alunas desta série:

Observações- As alunas [...] do 5º ano normal deverão vir munidas de caneta-tinteiro; as demais de lapis tinta. Não haverá turmas de mais de 25 alunas. Não é permitida a entrada na classe conduzindo livros, embrulhos, cadernos, etc. (BRSEIERB0013).

As condições expostas e impostas determinavam o que poderiam aqueles corpos: levar canetas ou lápis, materiais apropriados e vetados. O descumprimento de tais determinações poderia ocasionar em penalidades ou mesmo no impedimento de ingresso ao local de prova. A produção sutil de subjetividades que obedecessem fielmente às determinações legais e morais da Escola Normal Rui Barbosa ultrapassavam a questão dos conteúdos abordados em sala de aula, ou mesmo dos enquadramentos das provas.

O movimento seguinte, busca trazer algumas leituras que contribuíram com a produção da Profemãe. Nestas serão apontados trechos das obras e autorias das mesmas para compreendermos de quais formas tais leituras contribuíram com os processos de subjetivações que estavam sendo entranhados na Disciplina Educação Moral dentro da Escola Normal Rui Barbosa.

3.3 LEITURAS QUE EMBALARAM O DESPERTAR MORAL DA CRIA

Este movimento realiza uma análise, inspirada na genealogia em Foucault (disciplinar) e na genealogia em Nietzsche (adestramento), das leituras que faziam parte da Disciplina Educação Moral, dentre elas destacam-se as do quadro a seguir, entendendo que estas estão caminhando junto ao propósito desta dissertação.

QUADRO 12- LEITURAS PARA A DISCIPLINA EDUCAÇÃO MORAL

Educação Moral e Cívica	
Título	Autor (a)
Mestra e Mãe: Educação cívica e moral	Amélia Rodrigues
Formação da Donzela: Sua alma- Seu Coração- Sua vontade	José Baeteman (Pe.); Tradução: Cecy de Queiroga
Finezas de mãe: Obrigações de Filho ou a Igreja e nossos deveres para com Ela	Joaquim Silvério de Souza (D.)

FONTE: Elaboração própria (2023)

Iniciamos com as provocações sobre o livro da autora baiana Amélia Rodrigues, intitulado *Mestra e Mãe: Educação Cívica e Moral*, para realizar tal movimento nos apropriamos de trabalhos acadêmicos que corroboram com a escrita desta parte da pesquisa. Seguiremos com o livro do Padre José Baetman, intitulado *Formação da Donzela: Sua alma- Seu Coração- Sua vontade*, para tanto caminhamos com Nietzsche (2022) que permitiu que as suas inquietações se entrelaçassem à referida leitura. Finalizamos com os remeximentos sobre a religião enquanto base para a docência, apontando as limitações sobre o acesso à obra *Finezas de mãe: Obrigações de Filho ou a Igreja e nossos deveres para com Ela*, de autoria de Dom Joaquim Silvério de Souza.

3.3.1 Mestra e Mãe: Educação cívica e moral (Amélia Rodrigues)

Realizar o movimento de adentrar na escrita de uma autora pode ir muito além de colocá-la em um contexto e verificar como esta se deu. Assim, partiremos do princípio de conhecer um pouco de como a autora Amélia Augusta Rodrigues do Sacramento, escritora

da obra *Mestra e Mãe*, foi sendo subjetivada ao longo de sua vida, buscando as nuances cinzas que desembocaram na escrita desta obra, dita por Alves (1998) e Silva (2018) como autobiográfica.

Nascida em 26 de maio de 1861, na Freguesia de Oliveiras dos Campinhos, Município de Santo Amaro, cidade do interior da Bahia, nordeste brasileiro, Amélia Rodrigues, filha de Félix Rodrigues e Maria Roquelina Rodrigues Alves, foi educada primeiramente por um familiar, o cônego Alexandrino do Prado Valadares, seguindo seus estudos superiores com professores particulares, Antônio de Araújo Gomes de Sá e Manuel Rodrigues Martins. Amélia recebeu formação sobre língua vernácula, matemática, latim, alemão (Leite, 1997; Alves, 1998; Silva, 2018). Curiosamente, temos uma cidade na Bahia chamada Amélia Rodrigues em sua homenagem.

Estudou para se preparar para o magistério no colégio da Sra. Candida Alvares dos Santos, tornando-se professora primária, concursada, aos 18 anos, no município onde nasceu. Os estudos de Leite (1997) e Silva (2018) apontam que, já nessa idade, Amélia já demonstrava seus talentos, tanto enquanto professora competente, quanto escritora de romances e poesias.

Amélia Rodrigues foi uma das primeiras mulheres do período a se profissionalizar como escritora, inclusive teve certo rendimento com a venda de seus textos. Ela não chegou a se casar e, como vinha de uma família humilde, teve que trabalhar desde cedo. Apoiando-se nos laços que manteve com a Igreja Católica, pode se instruir e desenvolver seu talento (Silva, 2018, p. 159).

A vivência da autora foi fortemente influenciada pela igreja católica, talvez devido a sua formação inicial com o cônego, e reforçada pelos valores morais da época. O estudo de Alves (1998) aponta que Amélia se definia como feminista, defendendo alguns direitos femininos, destacando o direito à instrução, por perceber o peso da responsabilidade dos cuidados com a prole que recaía inteiramente sobre a mulher, e também por angustiar-se ao ver que na época provincial, dominada pelo regime colonial e patriarcal, a questão da passividade feminina acabava confinando a mulher no espaço doméstico.

Repleta de paradoxos, a autodefinição feminista de Amélia ia de um extremo ao outro, defendendo a instrução da mulher da época, mas ao mesmo tempo, cuidando para que as influências dos movimentos feministas norte- americanos não invadissem o território brasileiro, segundo Alves (1998) ela se posicionou contra o movimento que afastaria filhas e esposas de suas obrigações morais com a família e com a pátria, aqui Foucault (2010a) sinalizaria o princípio da exterioridade, onde se permite o aparecimento desses discursos que a mulher se desviaria do caminho do lar, caso fosse instruída.

FIGURA 10: AMÉLIA REFLETINDO SEUS FEMINISMOS



FONTE: <https://psicologiajoannadeangelis.wordpress.com/amelia-rodrigues/>

Como uma possível estratégia de sobreviver escrevendo, sendo mulher, naquela época, Amélia precisou se aliar com a igreja católica e proliferar que sua intenção com seus escritos, seriam unicamente para cumprir sua missão divina de transmitir valores moralizantes às mulheres e às crianças, não representando perigo algum para as famílias, nem para os valores resguardados pela igreja, ganhando espaço na divulgação de suas obras (Alves, 1998, Silva, 2018). Nesse trecho podemos destacar o princípio de inversão de um discurso (Foucault, 2010a), onde Amélia usa de uma estratégia (aliança), para continuar produzindo suas escritas.

Leite (1997) acrescenta que Amélia Rodrigues orientou um instituto chamado Maria Auxiliadora, também na Bahia. Neste eram ministrados os cursos primário e complementar, contemplando aulas de português e francês, ensino de piano, bandolim, violino e prendas, recebendo alunas internas, semi- pensionistas e externas, destacando que o instituto também recebia o público masculino.

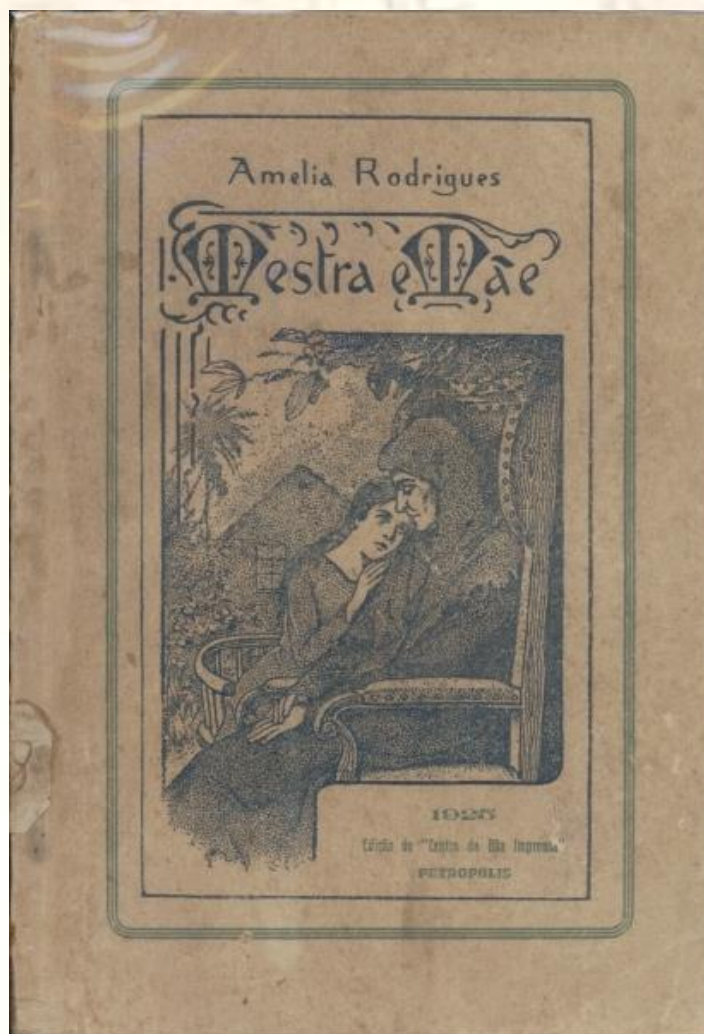
Atuando também na redação da revista mensal Paladina do Lar, Amélia e outras colaboradoras, pertencentes aos setores médios e abastados da cidade de Salvador, elas traziam ao público leitor, principalmente as mulheres, ideias moralizantes e

conhecimentos úteis, tais como moda, educação, festas, a participação política das mulheres, saúde, conselhos, acontecimentos e fatos históricos memoráveis, as religiões, as artes e ciências, os problemas da cidade, notícias nacionais e internacionais (Leite, 1997). Vale destacar que alguns membros da igreja católica escreviam para essa revista.

Amélia Rodrigues tem sua trajetória literária marcada por três momentos de militância, podendo trazer aqui o que Foucault (2010a) chama de princípio da descontinuidade: o primeiro foi marcado pela defesa da educação feminina, principalmente com a publicação da obra *Mestra e Mãe* (1898); o segundo momento reforçou a militância da mulher católica para uma atuação fora do âmbito doméstico; o último momento, emerge quando a autora está no Rio de Janeiro, entrando em contato com as dimensões que as lutas femininas já haviam alcançado, a exemplo dos primeiros ganhos da mulher na área profissional e na luta pelo direito ao voto, como sinaliza Alves (1998).

A partir deste breve histórico sobre a autora, percebendo suas nuances e estratégias de sobrevivência em um momento regido pelo regime patriarcal, bem como suas alianças de relações, apontamos que foi sobre o primeiro momento da carreira literária de Amélia que nos pautamos a partir deste momento, enfatizando o teor da obra premiada *Mestra e Mãe*, publicada no ano de 1898.

FIGURA 11: A OBRA CONTRADITÓRIA E SUBVERSIVA



FONTE: <https://www.traca.com.br/livro/516107/mestra-e-mae#>.

Para escrever a respeito da obra *Mestra e mãe*, publicada em 1898, foi preciso adentrar nos trabalhos de Ívia Alves (1998) e de Caroline Silva (2017), os quais proporcionaram uma aproximação com a obra principal, já que estes traziam consigo trechos do romance e permitiram a continuidade da análise desta pesquisa. O livro, em si, não foi encontrado disponível. Assim, entendemos que o que traremos, juntos às autoras Alves (1998) e Silva (2017), pode possibilitar percebermos como essa leitura foi componente importante para a formação das subjetividades, Profemãe.

Em sua obra *Mestra e Mãe*, Amélia Rodrigues traça importantes discussões sobre a educação das mulheres, de tanto que a obra foi considerada como um manual de educação moral e cívica, trazendo valores nacionalistas, lições morais e religiosas, através das narrativas registradas em sua escrita, sinalizando aqui o princípio de exterioridade em Foucault (2010a). O livro foi indicado para as turmas de terceiro e quarto anos primários,

dentro da disciplina Educação Moral e Cívica (Alves, 1998), fato que foi aqui registrado quando feito o levantamento desta pesquisa, já que a leitura constava na lista de indicações para a referida disciplina, mesmo não especificando quais as turmas.

Alves (1998) e Silva (2017) consideram esta obra de Amélia como autobiográfica, por perceberem que no romance haviam indícios que a escritora reescreveu sua trajetória de vida (moça pobre do sertão baiano) e sua preocupação com a educação das mulheres da época, demonstrando implicitamente como a instrução mudou sua vida, enquanto mulher, professora, pobre, em um lugar com poucas possibilidades, principalmente por ser mulher, pontuamos aqui o princípio foucaultiano de especificidade.

Segundo Alves (1998) o livro ganhou este título "Mestra e Mãe", devido ao encontro das personagens D. Mercês, uma senhora experiente (desafortunada por conta da seca do Ceará) seria a mestra, conseguindo se dedicar a sua missão de professorar, tendo como dever tirar as crianças das "trevas", e Euphrosina, uma jovem adolescente modesta, simples, muito delicada, trabalhadora, compadecida, que tudo perdoava, fora instruída para ocupar o lugar da casa, sendo esposa, rainha do lar e mãe, pensando junto a Foucault (2010a) a noção de acontecimento.

Alves (1998) ainda aborda que, outro motivo para a escolha do título, foi que a profissão de professora, exercida por D. Mercês, era atrelada ao que se chamou de "profissão feminina", e que pouco se diferenciava do papel exercido pela mãe e das tarefas realizadas no lar pelas mulheres. Aqui sentimos a necessidade de reforçar a importância de esmiuçar a ligação da profissão de professora com as tarefas da maternidade, todas interligadas ao feminino e aos estereótipos que o cercam (carinho, cuidado, devoção, vocação, missão), considerando a noção de regularidade desses fenômenos (Foucault, 2010a).

Nesta direção, Amélia Rodrigues aponta que os comportamentos de uma mestra precisavam ser semelhantes ao que se proliferam como sendo comportamentos de uma mãe, envolvendo sentimentos atrelados ao feminino como paciência, generosidade, caridade, compaixão, abnegação, preocupação com os outros, bem como de severidade quando fosse necessário (Silva, 2017). Corroborando com os ideais daquele momento histórico, Amélia sinaliza que toda mãe precisava também ser instruída para ser mestra da sua prole, deixando nítido sua militância pela instrução feminina.

O romance traz inúmeras lições pedagógicas, enfatizando a instrução da mulher, além de abordar sobre os comportamentos morais dos indivíduos, tudo por meio de casos

que serviriam de exemplo para as leitoras e leitores, ao longo de todo o texto. De acordo com Alves (1998) e Silva (2017), o livro propõe um programa pedagógico para mulheres, ressaltando que a instrução destas, na escola, precisava estar pautada em normas éticas e morais que fossem equivalentes às instruções recebidas nas famílias e na igreja, como exemplos a serem seguidos. A instrução incluía o ensino de gramática, aritmética, línguas, música, desenho e pintura, costura e bordado (Alves, 1998).

Segundo Silva (2017), o livro está dividido em quatro partes: na primeira parte retrata a chegada de D. Mercês ao sertão do Ceará e a fundação de uma escola. Tanto na segunda, quanto na terceira parte, são apresentadas as experiências das crianças na escola e nas suas vivências fora dali; a última parte aborda sobre o desenvolvimento das meninas, que foram preparadas para o casamento e com o passar dos anos, na mocidade já estavam prontas para exercerem o papel social de esposa dedicada, mãe e mestra dos seus filhos e filhas.

Pautar sobre os lugares sociais que as mulheres ocupavam naquele momento histórico, apontando o desempenho destas na vida familiar, bem como suas colaborações políticas, sendo estas amparadas no discurso de que as mulheres seriam as responsáveis por educar e formar os futuros cidadãos patrióticos, o livro tendia a reforçar esse tipo de educação: para o lar, reproduzir, criar e educar o futuro do país, demonstrando a ligação de Amélia com os novos princípios da República e concordando com os discursos burgueses da época, reforçando aqui o princípio de exterioridade do discurso (Foucault, 2010a).

Silva (2017) aponta que as personagens retratadas no livro, trazem suas vivências, representando e reforçando o que se esperava das mulheres daquele período: escola, atribuições domésticas e idas à igreja, interligando sempre as tarefas do lar com os deveres escolares. Amélia ainda traz, em algumas de suas passagens, momentos em que as personagens aparecem bordando ou mesmo cozinhando, enfatizando os dotes necessários para ser uma boa dona de casa.

O objetivo do texto é dotá-la de uma educação e de uma instrução adequadas à grandeza da sua missão- o dever de dar uma formação à família e contribuir para a ação civilizadora da pátria. Para isso, sua educação deveria formar a mulher dona de casa, trabalhadora, de conceitos morais alicerçadas na religião e forte como a das escrituras (Alves, 1998, p. 113)

Alves (1998) frisa um ponto interessante sobre a religião: como esta se potencializa na questão do que seria a “missão da mulher” para formar cidadãos para a manutenção da família e para a pátria. Trazendo a noção de regularidade (Foucault, 2010a) foi interessante

notar que a religião reforça o mito da virgem, quando aponta que as mulheres têm deveres-missões a serem cumpridos unicamente por elas, e que estes exigem sacrifícios, que podem ser recompensados pelo cumprimento dos papéis sociais de esposa e mãe, contribuindo com a pátria amada, como demonstra o trecho a seguir

[...] mas delas é que vêm os soldados, os ministros, os eleitores, os legisladores, o governo e os governados. Elas é que educam e formam o caráter daqueles que hão de ser os cidadãos da pátria (Rodrigues, 1929, citada por Silva, 2017, p. 163)

Silva (2017) sinaliza que Amélia traz no prefácio do livro um conselho as futuras leitoras do livro, trazendo a tona temas como moralidade, valores, humildade, fé e patriotismo, apontando que se houver uma dedicação destas para o desenvolvimento da sua moral, seriam recompensadas com dignidade

Trabalhareis com vontade, com afinco, no vosso aperfeiçoamento moral e conseguireis ser boas, e sereis a glória de vossa família, a honra do vosso sexo, sereis dignas cidadãs de nossa grande pátria, que vos espera a geração futura! (Rodrigues, 1929, citada por Silva, 2017, p. 161).

Segundo Alves (1998), ao longo do livro Amélia Rodrigues versa sobre a formação da mulher para atuação no lar, e que esta elaboração precisava ser desde a infância, pautada na religião. A maioria das histórias possui um tom exemplar, como eram os casos das meninas Gabriela e Euphrosina, consideradas moças recatadas, Silva (2017) afirma que houve uma certa valorização a respeito de virtudes como humildade, recato, benevolência, generosidade, amabilidade, entre outras qualidades que precisavam ser desenvolvidas nas moças em formação.

Augusta e Regina, são personagens que ao longo do romance, mostraram-se como um exemplo de tudo o que as meninas daquele período não deveriam ser, transgredindo determinadas regras. Contudo, como o romance traz o caráter de expiação dos pecados, onde os erros cometidos podem ser perdoados, desde que o infrator se arrependa do seu ato, Silva (2017) aponta que Amélia colocava as personagens em diferentes situações, fazendo com que atos, considerados impróprios, pudessem ser revistos, causando possíveis arrependimentos.

Outro modo de ensinar por meio de exemplos, foi o final desagradável da história de Augusta e sua família. Assassinaram seu pai (comerciante local), mudança de cidade, pobreza, casamento mal sucedido, foram apontados na obra, segundo Silva (2017) como castigo à toda família de Augusta por conta dos atos de humilhação que eles cometiam, tanto com os empregado, quanto com as colegas mais pobres da escola. Trazendo fortemente a famosa “lição de moral”, Amélia aponta neste exemplo que a soberba de não

adiantava pois o futuro poderia reservar surpresas desagradáveis (Silva, 2017), promovendo o que Foucault (2010a) chama de condição de possibilidade, o credor e o devedor (Nietzsche, 2022).

No estudo de Leite (1997) sobre a obra de Amélia, foi possível verificar mais atentamente, que a escritora tinha como base forte a moralidade cristã e defendia que a mulher, desempenhando funções de esposa e mãe de família, precisaria desenvolver a ideia de honra e decência familiar, enaltecendo o que Nietzsche (2022) chamou de moralidade dos costumes. Assim, resguardando suas funções sociais, a mulher estaria ocupada suficiente, impedindo que houvesse tempo para cometer possíveis “práticas de desvario” (Leite, 1997).

A educação feminina atrelada a uma moral religiosa, implicava em uma posição contrária à educação moderna que estava em andamento no país, talvez para não descumprir o que deus reservou às mulheres, apontando que Amélia era a favor de uma educação mais tradicional, amparada pela igreja e pela fé nas palavras “de verdade”. De acordo com Silva (2017) na primeira parte do livro um dos personagens, chamado padre Martins, sinaliza como seria uma boa educação feminina segundo sua opinião e sua vontade:

Quero a mulher dona de casa, modesta, trabalhadora. A mulher forte, que leio na Escritura. É ir contra o progresso? Paciência. Mas creio que tirar a mulher desta posição que Deus e a natureza lhe marcaram não é progredir, é retrogradar. E estou nisto com todos os homens sensatos do século (Rodrigues, 1929, citada por Silva, 2017, p. 161)

Interessante perceber como Amélia traz forte a questão da religião como sendo algo a ser seguido, utilizando de uma figura extremamente simbólica para o catolicismo (padre), trazendo também suas falas amparadas em outros “homens sensatos do século”. Nota-se ainda que a autora se posiciona a respeito do que se espera da instrução feminina: modelo de mulher baseado na “mulher forte” que tanto é inscrita no novo testamento, para que esta seja sim a “dona de casa, modesta e trabalhadora”, isso se reforça ao longo das linhas do romance, podendo ser sinalizado aqui a noção de acontecimento (Foucault, 2010a).

No trecho a seguir, retirado de Alves (1998), a personagem D. Mercês aponta diretamente que não se pode duvidar da “palavra de deus”, pois estas são consideradas verdadeiras, as que realmente devem ser seguidas, enfatizando que seriam ensinadas através da religião, colocando o ceticismo como a desgraça que traz alguma degeneração para a humanidade, vejamos

Os nossos tempos são de ceticismo. Sabem o que é ceticismo? É a desgraça, é a dúvida, que degenera sempre em negação formal. A palavra do homem pretende usurpar os direitos da palavra de Deus. Mas na palavra de Deus é que está a verdade. [...] os espíritos sensatos não se satisfazem com esse cavilar de opiniões inconstantes; carecem de princípios certos, invariáveis, seguros, e só os encontram na palavra imutável de Deus, ensinada pela religião (Rodrigues, 1890, citada por Alves 1998, p.114)

Deixando nítido sua aliança com os princípios da igreja católica, Amélia utiliza de seus personagens, a exemplo de D. Mercês e do padre Martins, estes trazem suas falas respaldadas na religião, e creem que a instrução da mulher não pode ser válida sem ser pelo viés da fé. Seguir as palavras de deus foi uma das alternativas para que a mulher não se desviasse do caminho que ele preparou para esta: esposa, mãe, dona de casa. Além dos princípios religiosos, Amélia ainda se ancora nos ideais patrióticos que se espalharam na época, lembrando do princípio de exterioridade (Foucault, 2010a), como veremos no trecho a seguir:

Empregar na preguiça e na vadiagem o tempo sagrado que deve ser consumido em adquirir os conhecimentos indispensáveis à vida e em esclarecer o espírito que um dia há de ser chamado ao serviço do país em que nascemos; ficar ignorantes, quando os outros povos caminham a passos largos na senda da instrução, é um crime quase tão horrível como o de dizer à própria mãe: Não te conheço; não quero servir-te; não tenho nada de comum contigo (Rodrigues, 1929, p. 107, citada por Silva, 2017, p. 162)

Neste trecho, Amélia versa sobre a importância da instrução, ressaltando que o tempo precisa ser ocupado com conhecimentos úteis para a vivência diária, bem como para cumprir com o dever perante a nação, desenvolvendo cada vez mais um espírito patriótico. A autora ainda levanta a questão dos avanços na educação, quando se refere a outros países que “caminham a passos largos”. Enaltecendo que todo cidadão deve servir a pátria, tal como um filho precisa servir a sua mãe, na perspectiva de Amélia.

Para Silva (2017), Amélia concede um novo lugar político e social de ação às mulheres, quando esta propõe a instrução das mulheres baseadas na pátria, ultrapassando as barreiras dos lugares pré- determinados a estas. Nas linhas cinzas, Amélia sabia que a instrução recebida pelas mulheres poderia lhes proporcionar caminhos para além do espaço do lar, já que estas também estavam aprendendo a ler e escrever, podendo expandir esses conhecimentos, problematizar suas vivências e assim repensarem sobre os lugares sociais que as colocaram, trazendo aqui o princípio de inversão do discurso, a parte por traz das ideias que Amélia propagava.

Um desses lugares trazidos pela autora foi o casamento, como momento de consolidação da vivência feminina e a maternidade como a cereja que faltava ao bolo. Segundo Silva (2017), Amélia trata o casamento como uma “convenção social”, assim faz

a opção de não romantizar a ideia do “felizes para sempre”, apontando que quando as moças casarem, teriam novas responsabilidades. Utilizando-se novamente das personagens D. Mercês em conversa com a jovem Euphrosina, Amélia traz a outra face do casamento:

Quase nenhuma jovem compreende o matrimônio pelo seu lado sério, difícil e melindroso; quase nenhuma faz provisão de paciência, coragem, submissão e doçura para enfrentar as contrariedades que lhe hão de infalivelmente chegar; quase nenhuma pensa na melhor maneira de educar os filhos, nem os meios de conservar o amor do esposo e a harmonia da família. Quando uma moça pronuncia o sim diante do altar, deve gravar no íntimo d'alma, como se fosse em bronze, esta convicção inabalável: 'Já não me pertencço a mim mesma, e muito menos ao mundo; devo-me toda inteira à felicidade e à honra de meu marido (Rodrigues, 1929, citada por Silva, 2017, p. 166).

Convidando as jovens a perceberem o casamento pela sua seriedade, Amélia traz algumas “virtudes” a serem desenvolvidas pelas moças prestes a casarem-se: paciência, coragem, submissão, doçura, além de jogo de cintura para saber criar os filhos e manter uma boa relação com o marido, deixando nítido que a mulher seria a única responsável pela harmonia familiar. A autora ainda aponta que as mulheres precisam estar cientes de toda a gama de responsabilidades de um enlace, quando fosse pronunciar um “sim” diante do altar, já que este também resultaria na sua submissão perante a nova família que ali brotaria. Aqui se manifesta o princípio de descontinuidade sobre a romantização do casamento (Foucault, 2010a).

Como prova das suas aprendizagens sobre os papéis a serem desempenhados no casamento, a personagem Euphrosina vai apontando sobre seus deveres enquanto futura esposa, em diálogo com sua mestra, D. Mercês

Imagino, em primeiro lugar, que devo obedecer a meu marido, que é o chefe da família; que devo respeitá-lo e amá-lo acima de tudo e só abaixo de Deus; que devo suportar os seus defeitos, e somente com brandura e afeto procurar oportunamente aconselha-lo; que não devo aborrecê-lo com exigências, nem azedumes, nem zelos, nem recriminações; que devo fazer-lhe as vontades, alegremente, ainda nas coisas que mais me desagradem, salvo se forem ofensas a Deus, a fim de evitar toda desarmonia e enfado; que devo cuidar das minhas obrigações domésticas com toda atividade possível; enfim, que devo fazer da casa um lugar que lhe seja agradável, para que ele não encontre outro em que esteja melhor e mais satisfeito do que no seio da família (Rodrigues, 1929, citada por Silva, 2017, p. 167).

Aqui fica reforçada a figura feminina baseada na virgem das escrituras: mulher que enaltece o homem, quase como um deus, abaixo dele apenas. Outro ponto que teve essa forte inspiração foi na questão da subserviência da mulher, sendo quase uma sombra do marido. A personagem ainda enfatiza a figura da “boa dona de casa”, quando aponta ser

seu dever cuidar das atividades do lar, para que este seja um espaço feliz e harmonioso, colocando mais uma vez como sendo responsabilidade sua.

Aconselhar às mulheres sobre o exercício da maternidade como um dom divino, apontado o amor materno como sendo inato à mulher, também foi um dos temas abordados no romance. Por meio da personagem D. Mercês, Amélia fala sobre o que considera como amor maternal:

O amor maternal, desde que vem de Deus, é um elemento de ordem e não de desordem. Deus pôs no coração das mães esse sentimento incomparável para fazê-las cumprir sua difícil tarefa da maneira mais suave. E a mulher inteligente saberá sacrificar pelo verdadeiro bem de seus filhos até mesmo esse afeto, quando necessário for. Se a mãe não amasse os frutos de suas entranhas, não suportaria resignada e forte os trabalhos que eles custam, e é preciso que ela os ame mais do que a si mesma para sofrer a dor de castigá-los quando merece (Rodrigues 1929, citada por Silva, 2017, p. 167)

Nota-se que a questão da religião se faz muito presente ao longo do romance de Amélia, em todos os temas abordados foi necessário um aval divino para que cada ação humana fosse realizada: estudar, casar, ser mãe. A autora ainda aponta nesse trecho que o dito “amor materno” é um sentimento dado por deus às mulheres, para que este seja suficiente para amparar na sua missão sacrificosa de ser mãe, apontamos aqui a noção de regularidade(Foucault, 2010a). Foi apontado em linhas anteriores que o amor materno versa sobre uma construção social, onde muitos discursos foram disseminados para enclausurar e conformar algumas mulheres na sua devoção ao pequeno ser gerado nas suas entranhas.

Caminhando para o final do romance, ainda amparadas no estudo de Silva (2017), Amélia fez questão de sinalizar como foi o desfecho da história de cada personagem, aqui sinalizaremos apenas o das personagens D. Mercês, Euphrosina e Gabriela, já que antecipamos o final de Augusta e Regina.

Segundo Silva (2017), a personagem Euphrosina, teve um casamento bem sucedido, tornando-se uma mãe exemplar e uma esposa dedicada, na certa seguiu à risca os conselhos da sua mestra. D. Mercês, antes da sua morte, deixa um testamento no qual consta que fossem vendidas suas terras lá do Ceará e o valor seria destinado a algumas das suas discípulas, como parte do dote destas para um futuro casamento. A personagem Gabriela, seguiu os passos de D. Mercês, tornando-se professora do vilarejo, visto que esta tinha as qualidades que se assemelhavam ao comportamento da sua mestra: “Boa, solícita, enérgica, amando sua missão e compreendendo-lhe o alcance e a importância, ela servia à

pátria com toda a plenitude do coração e do entusiasmo” (Rodrigues, 1929, citada por Silva, 2017, p. 167-168).

Amélia finaliza o romance *Mestra e Mãe* convocando suas leitoras para a importância da criação de mais escolas como aquela do vilarejo, destinadas a difundir os valores religiosos, contribuindo com a reorganização moral da pátria em andamento (Silva, 2017). Podemos notar o quanto a formação da Profemãe esteve fortemente influenciada pela moralidade religiosa e os princípios patrióticos, por meio da leitura deste romance. Passaremos a mais uma das leituras que contribuíram com o despertar moral da cria, intitulada: *A formação da donzela: sua alma- seu coração- sua vontade*, escrita pelo padre José Baeteman.

3.3.2 A formação da donzela: Sua alma- seu coração- “sua vontade”

Padre Joseph- Émile Baeteman, traduzido para o português brasileiro, Padre José Emílio Baeteman nasceu na comuna francesa de Corbigny, no ano de 1880. Com apenas doze anos, iniciou os estudos missionários em Troyes e também em Paris, onde se juntou à sociedade apostólica católica, exclusivamente masculina, chamada Lazaristas. Durante a Primeira Guerra mundial, enquanto ministrava aulas na Etiópia, José Emílio Baeteman precisou retornar à França para servir ao exército atuando no front (Collard, 1942).

Ainda segundo Collard (1942), ao final da guerra, por volta de 1920, ele retorna a Etiópia onde funda a missão Lazarista de Mandida, da qual se desvincula em 1929 por motivos de saúde. Retornou à França e escreveu muitos escritos de cunho espiritual. Neste mesmo ano, Baeteman escreve o dicionário de amárico, ficando conhecido como um dos pioneiros no assunto, servindo de padrão para os estudos sobre essa língua.

Não se tem registros oficiais sobre a primeira publicação do livro, mas em 1922, o livro *Formation de la jeune fille* (A formação da donzela), encontrava-se na sua terceira edição e fora utilizado como referência para a formação de moças cristãs. O livro destaca-se nesta pesquisa, por seu caráter moralizante de cunho religioso, enfatizando a religião católica, como base formadora da moral que perpassava as subjetividades e a própria formação do magistério. Neste movimento, iremos apontar como a formação da Profemãe, na Escola Normal Rui Barbosa, recebeu influências diretas da igreja, percebendo o atrelamento desta para a produção de subjetividades amparadas na moral cristã.

FIGURA 12: DONZELA FORMADA NA MORAL CRISTÃ



Fonte: FONTE: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/p-jose-baeteman/formacao-da-donzela/19681>

Dividido em seis grandes partes, o livro “A formação da donzela”, inicia com uma carta de um cardeal, de nome Pietro Gasparri, ao Padre José Baeteman, saudando, abençoando e agradecendo ao autor pela sua obra, que como registrado na carta contribuiria “para operar na alma das donzelas”, sinalizando também que o livro induziria às jovens na prática da virtude, da piedade, da dedicação e do apostolado, para atuarem no seio da família e na sociedade.

No prefácio da terceira edição, datada de 08 de agosto de 1922, o livro já constava com mais de 120.000 exemplares vendidos até o momento, isso fora registrado por um bispo de Estrasburgo, de nome Carlos, responsável pela escrita prefacial da edição. O bispo inicia o prefácio sinalizando que o padre José Baeteman fora um conhecedor profundo da alma feminina, esta que se mostra ser tão complicada e variante. Interessante ressaltar que o “conhecedor profundo da alma feminina”, tratava-se de um homem, religioso, talhado na fé cristã, católica, com apontamentos extremos do que se esperava de uma mulher: inspirada em Eva ou em Maria, figuras já registradas em linhas anteriores, já percebendo junto a Foucault (2010a) a noção de regularidade.

Ainda sobre o prefácio, o bispo faz apontamentos sobre os caminhos que a obra segue, um deles tratava-se de “analisar as almas para disciplinar as vidas”, e segundo o bispo, padre José fizera isso muito bem. Sinaliza que foi muito confortante saber que mais de cem mil donzelas já estavam com um bem tão precioso em mãos, pois com esta obra, segundo Baeteman (1958), as mulheres, as espôsas, as mães seriam mais fortes, mais virtuosas, mais cristãs, mais santas. Cabe notar que adestrar e disciplinar a vida das

mulheres, para que fossem esposas, mães e santas, era um dos pontos centrais do livro, como veremos em linhas seguintes.

A primeira parte do livro, intitulada “Alma, coração e vontade da donzela”, está dividida em quatro capítulos. O primeiro vem em forma de pergunta: “Quem sois?”, sinalizando que ser mulher e ser cristã são dois nomes, dois títulos, suas auréolas (Baeteman, 1958), enquanto mulher este título proporcionaria um “coração de ouro” e enquanto cristã, a fé seria inestimável.

O padre ainda aponta que, para ter posse desses títulos, era preciso sair das banalidades ocas de uma vida egoísta e que suas asas seriam para servir e não para voar (Baeteman, 1958). Toller as potencialidades da vida seria um primeiro passo para o adestramento desejado para as mulheres pela igreja, conseqüentemente, pela escola também, lembrando aqui do princípio de especificidade (Foucault, 2010a).

Para retratar o que se pensava sobre o que é ser mulher, Baeteman (1958) buscou inspirações em vários nomes religiosos, um deles, S. Tomás de Aquino que afirma que

Deus tomou do coração do homem a substância com que devia formar a mulher. Não lhe tirou da cabeça, porque ela não é feita para domínio. Não lhe tirou dos pés, porque ela não é feita para a escravidão e para o desprezo. Tirou-lhe do coração, porque ela é feita para amar e ser amada (Baeteman, 1958, p. 11-12).

Inspirações em nomes conhecidos como o do Aquino, fez com que o padre sustentasse seu discurso, mesmo que este se voltasse para a limitação da mulher que não foi feita para dominar, nem para ser desprezada, mas a ideia de amor romantizada ainda prevalece enquanto devoção, servidão e sacrifício, sinalizando o princípio de inversão (Foucault, 2010a).

Trazendo as figuras de Eva e Maria, Baeteman (1958) aponta que a primeira perdeu a humanidade, enquanto a outra veio para trazer a salvação. Se assemelhando a uma chama que pode ser virtuosa, iluminadora, aquecendo e trazendo alegria, mas poderia ser também perversa, a que ofusca, queima e devasta tudo o que encontra. Seria essa parte da “chama” na mulher que precisaria ser controlada, adestrada, domesticada e apagada.

Ainda neste primeiro momento, Baeteman (1958) aponta que, enquanto donzela, a mulher seria o anjo da família; quando tornar-se noiva ela teria um poder estupendo sobre o coração do homem que vos escolheu; enquanto mãe, esta seria a “rainha do lar”, sendo cultuada e venerada pelos filhos que seriam seus devotos, afinal sua imagem de mãe fora inspirada naquela que se abnegou em prol do filho que veio para salvar, restando seu papel de servir, para depois de estar morta ser venerada enquanto santa. Essa figura de mulher

mãe ainda permeia os discursos atuais sobre mulheres que maternam, aqui sinalizamos a noção de regularidade (Foucault, 2010a).

[...] esse coração, essa inteligência, êsse maravilhoso poder de amar, de admirar, de se dedicar, essa sabedoria prudente, êsses dons do espírito e do caráter, essa força na fraqueza, essa energia moral estupenda, tudo, enfim, o que Deus deu à mulher, não indica a missão abençoada que ela deve desempenhar no mundo? Eis aí, desenhado em alguns traços, o caráter da mulher (Baeteman, 1958, p. 13).

Para o grande conhecedor da alma feminina, o caráter da mulher baseava-se em ter o poder de amar, inteligência e coração para o mesmo fim, sabedoria de forma prudente, sendo fraca, ainda teria alguma força e a grande energia moral que permeava todo o seu caráter. Dessa forma a mulher desempenharia sua missão no mundo: viver para outros. O que resta a esta? Como viver sem os espelhos moralizantes? Apontamos que muitos exemplos de moralidade perpassam a obra de Baeteman (1958).

Em um comparativo com o caráter do homem, a mulher se mostra mais disposta a piedade, tem mais fé que o homem, mostra-se mais sensível, delicada mesmo quando é atravessada pela dor, enfatizando o coração de uma mãe. Em compensação Baeteman (1958) ressalta que o homem é mais reto e sincero, já que a mulher esconde certas coisas, tem mais vaidade, é invejosa, pode tornar-se cruel, sinalizando aqui um princípio de especificidade (Foucault, 2010a).

No caminho da perdição, ela vai mais longe do que o homem[...]. Um homem sem Deus pode tornar-se um ente mau; porém uma mulher sem Deus, que se lança sem freio no vício, acha-se exposta a ser um monstro mais temível ainda (Baeteman, 1958, p. 15).

O padre finaliza os apontamentos sobre os pontos de elevação e de defeitos da mulher, cabendo a esta conhecê-los para melhor controlá-los, vigiá-los, destruí-los, referindo-se aos seus defeitos; quanto aos seus “predicados”, deveria abençoá-los, purificá-los e torná-los algo que perpassasse esta vida, garantindo sua passagem ao além. Para Nietzsche, uma das formas que o cristianismo encontrou de adestrar almas, foi através da excitação de um medo definido, cabendo a cada humano a necessidade de “controlar” seu lado pecaminoso e de exaltar suas virtudes. “Cada um que alguma vez construiu em qualquer lugar um ‘novo céu’ encontrou primeiro o seu poder no seu próprio inferno” (Nietzsche, 2022, p. 109).

Tratando da mulher cristã, o padre afirma que este título faz a donzela resplandecer, sem Deus esta teria uma “beleza profana”, assim para tê-lo, ela precisaria cumprir alguns deveres ditados pela religião, fazendo questão de recordar o que esta

proporcionou a mulher. Relembrando a história de cristo, o autor aponta que, antes da vinda do Jesus, a mulher era escrava, sem luz, um animal doméstico, que os homens compravam, vendiam, trocavam. Quando o cristo apareceu, tudo se iluminou, a humanidade se purificou, e provavelmente daí vem o sentimento de dívida que as cristãs têm com a religião: foram expostas a luz da devoção. Com sua consciência de devedora, Baeteman (1958) lhe confere os deveres da mulher, esposa e mãe perante a religião: Passar a verdade, defender e proteger a religião que a defendeu.

O segundo capítulo se atém a questão da alma, enfatizando a importância de pensar, cuidar, salvar, trabalhar a alma, visto que esta seria imortal e que viveria eternamente. Já o corpo se mostra como algo pesado, grosseiro, estorvante, exigente, rebelde (Baeteman, 1958). Servindo de espelho de Deus, a alma que fosse pura, o refletia. Servia também como um santuário onde este habita, sendo seu princípio, fim e meio. Baeteman (1958) acrescenta ainda que as almas precisavam ser salvas e enfatiza que a donzela se encarregaria de tal função, trazendo Foucault (2010a) e a noção de condição de possibilidade aqui.

Segundo Baeteman (1958), as qualidades do ideal das almas, consistiam em vibrar (ter vida, impulsos controlados e ideais cristãos); lutar (fala das lutas externas e internas, coração enquanto campo de batalha); sofrer (sofrimento como parte da luta, recompensado com o amor, “porque não se pode amar sem sofrer”(p. 27)); amar (a tudo e todos); morrer (depois de viver, sofrer, lutar e amar, só resta a morte). Diante disso, o padre ainda expõe a questão do dever como uma expressão da vontade de Deus, e este deve ser cumprido com alegria, fé, simplicidade, generosidade e amor.

Finalizando o capítulo dois, Baeteman (1958) aborda sobre “O olho de Deus em vossa alma”, em linhas diretas, a consciência. Esta seria não só o olho que tudo vê, mas a voz de deus atuando dentro de cada uma, para que agisse conforme a razão da voz que ecoava em si, atuando também como um juiz incorruptível, a quem se deve prestar contas quando estiver no julgamento final.

O padre aponta os três vereditos: 1- Fazer o que é bom, que é o dever, este conduz sempre a deus; 2- Não fazer o mal, isto é, pecar e transgredir a lei; 3- Fazer o que se quer, mas sendo digna diante de Deus. Aqui se nota que o peso da consciência moral que fora colocada sobre as jovens leitoras, pauta-se na ideia de que seria preciso se inclinar para o que fosse considerado “bom” para a igreja, lembrando aqui de Nietzsche (2022) sobre a ideia de “bom e mau”.

O terceiro capítulo versa sobre o “Vosso coração: seu valor, seu poder”. Neste, o autor trata disso interligando ao amor, aos sentimentos de bondade, generosidade, força. Ressalta que, se as jovens mantiverem um coração com tais características, estas fariam grandes coisas, por mais humildes que fossem, sinalizamos aqui, uma vez mais, a condição de possibilidade (Foucault, 2010a).

O padre ainda aponta que a sensibilidade é algo que precisava ser cuidado, zelado, visto que esta poderia “elevar bem alto ou fazer-vos cair bem baixo” (Baeteman, 1958, p. 38), trazendo como “efeitos maus”: a perturbação, a desordem, a suspeita, a susceptibilidade, a desigualdade de humor, as faltas, ou seja, as jovens leitoras precisariam negar o caos que perpassava nas suas existências, para tornarem-se sensivelmente boas, apontamos aqui um princípio de inversão dos discursos (Foucault, 2010a).

O padre aponta que, enquanto jovem, ressalta a idade entre vinte e trinta anos, esta tem muitos sonhos, ama e se é amada muito depressa, alterando que se deve tomar muito cuidado, pois nada seria tão misterioso e forte como um coração jovem. Sinaliza ainda que, nada seria mais assustador, porquanto, como numa fronteira onde tudo se encontra, os vícios aí confinariam-se com as virtudes (Baeteman, 1958). Enquanto mulher, apontada pelo padre, como um ser ardente, atormentada, inclinada tanto para o bem, quanto para o mal, poderia ser facilmente uma santa ou uma perversa, já que esta era sempre guiada pelo coração, que a salvava ou a condenava.

No capítulo intitulado “Uma louca a vigiar: a imaginação”, padre Baeteman (1958) trata da imaginação como uma louca que não se pode enclausurar, pois esta sempre dará um jeito de escapar, alertando que seria preciso cultivar a inteligência para que esta acalmasse e amortecesse a imaginação da jovem donzela, tornando-a obediente e dócil, utilizando esta a seu favor. As paixões aparecem como força, que deve governar e não ser governada por estas. “A paixão é má quando toma por fim o prazer, decidida a lhe sacrificar o bem; é boa quando demanda o bem, ainda quando necessário fôra sacrificar-lhe o prazer” (Baeteman, 1958, p. 50).

No final do capítulo, vem a questão da amizade, enquanto uma necessidade do coração. Para isso, padre Baeteman (1958) sinaliza que as amizades, que a donzela deve manter, são as amizades de Jesus, para alcançar uma santidade e amar mais ainda a deus, sendo esta “amiga cristã” dedicada, pura, confiante, a que busca a perfeição das almas.

Mas a amizade perversa seria algo a ser evitado, visto que esta seria satanás transformado em outra criatura para induzir ao pecado. O padre como sendo um “pastor”

dos animais de rebanho, precisava saber proteger sua manada. Segundo Nietzsche (2022), o padre protege seus animais contra os próprios instintos, ou mesmo contra as faíscas maldosas que perambulam sobre o mundo, no caso aqui, a amiga perversa.

A “Vossa vontade” vem expressa no capítulo quatro, que enfatiza a questão de aceitar o dever custe o que custar. A vontade cristã é o que o padre sinaliza neste capítulo: seguir os princípios, obedecer as ordens, tomar decisões pautadas na moral cristã, e em tudo o autor traz os alertas sobre os perigos dessa vontade, se esta não for controlada.

Baeteman (1958) ainda traz pontos sobre como exercitar a vontade, considerando as fases da determinação, da execução e da perseverança, deixando dicas de como fortificar a vontade, alertando sobre os movimentos que debilitam ou mesmo a matam, trazendo aqui a condição de possibilidade (Foucault, 2010a).

A segunda parte do livro caminha em torno das “Virtudes da donzela”, falando inicialmente sobre a humildade e de como esta permeia o universo das “Virtudes que tornam a alma bela”, tema do capítulo um. “Deus só se quer servir de instrumentos bem humildes, bem maleáveis, pequenos e fracos, a fim de que a Sua glória resplandeça” (Baeteman, 1958, p. 85). Pode inquietar a potência dessa frase, da figura que pretende se sobressair, utilizando para isso os seres pequenos, frágeis e humildes, neste trópico do livro é explicado o que vem a ser a humildade, os motivos e os meios para se tornar humilde, conseqüentemente fraco e pequeno, sendo diminuída as potências do corpo.

Para o padre, outra virtude que tornaria a alma bela seria a pureza, sendo esta a mais bem recompensada e em consequência a mais atacada pelo demônio e pelo mundo, que se aliam para colocar sob a pureza todas as tentações e seduições. Nietzsche (2022) aponta que a virtude, nada mais seria, do que a vontade do senhor (aquele que exige) por demandar da donzela tempo, força, amor e interesse, nada divinos.

Baeteman (1958) relata quais possíveis tentações poderiam rondar a donzela, seguindo com alguns conselhos sobre como lutar contra essas. Segue com uma lista de “Remédios para as tentações”, lembrando como os ditos “santos” resistiam a estas flagelando o próprio corpo, na tentativa de expulsar o “mal” que os sondavam.

f) Não brinqueis com a tentação [...] Ceder um pouco é enfraquecer-se a si mesma, não é enfraquecer a tentação. [...] Vigilância, pois! Que não penetre em vós "a água impura!" Há tarefas cuja última marca e cuja influência funesta sobre a vida nunca se podem suprimir, mesmo quando foram apagadas pela misericórdia divina! (Baeteman, 1958, p. 98-99).

No trecho acima, retirado da lista dos “remédios”, o sacerdote alerta que não se pode brincar com as tentações, é preciso vigiar sempre, não ceder nem um pouco. Colocar

desse modo a responsabilidade pelas resistências nas jovens donzelas, seria uma tentativa de ensiná-las a se auto preservarem, ignorando seus impulsos, desejos e vontades. Aponta ainda que as marcas que as mulheres carregam, possivelmente por serem descendentes da Eva, não podem ser apagadas, mais uma vez reafirmando o mito de serem facilmente influenciáveis, destinadas ao pecado e a caírem em tentações, apontamos aqui a noção de regularidade (Foucault, 2010a).

Em “O perigo das más leituras”, o padre discorre sobre os romances, o quanto estes podem se mostrar inimigos, já que mexem com a imaginação e conseqüentemente com o “coração” das leitoras. “Uma leitura sempre deixa vestígios [...] assim também todo livro que lerdes trará à vossa vida moral um conjunto de impressões e de disposições especiais” (Baeteman, 1958, p. 103). A preocupação estava em não dar asas a imaginação das donzelas, nem apresentar novas possibilidades de viver. O padre ainda ressalta que há objeções, pois existiam “romances honestos” e “romances para moças”, estes sim poderiam ser lidos sem afetar intensamente a vida moral destas.

“A mortificação [...] Pensai bem nisto: há alguma coisa que deve morrer em vós; e essa alguma coisa é a vossa má natureza com tôdas as suas cobiças” (Baeteman, 1958, p. 106-107). Neste trecho, o sacerdote ressalta a “má natureza” da mulher, talvez inspirado no mito da Lilith, com sua natureza desordenada que precisaria de algum controle. Nota-se que nas escritas desta obra, o padre faz questão de exaltar as “mulheres pecadoras” na tentativa de convencer as donzelas a “mortificarem” essa parte sua, tornando-se santas, em um para além deste mundo, trazendo neste movimento a noção de série (Foucault, 2010a).

Enquanto filha do dono da verdade, foi sendo ensinado que as donzelas não poderiam mentir, isso seria coisa do demônio, “pai da mentira”, deveriam dizer a verdade, ou na melhor das hipóteses a verdade que melhor convinha. Nietzsche (2022) nos provoca a pensar o quanto de mentira verdadeira foi sendo disseminada para que houvesse uma melhor “aceitação” ao adestramento dos corpos. O filósofo da suspeita, como é conhecido, acrescenta em suas provocações que os animais de rebanho precisam acreditar em algo para seguir em manada, nada mais conveniente do que elaborar “verdades verdadeiras” para manter tal objetivo.

“Eu não quero me casar; porque casar é ser escrava, e eu sou livre!” Pobres loucas! ao invés de partirdes para a conquista dos “direitos da mulher”, tão decepcionantes, senão mais, do que os direitos do homem, reivindicai para vós o direito de servir e de vos dedicardes. Foi para isso que Deus criou a mulher esposa e mãe ! (Baeteman, 1958, p. 118)

Neste trecho, Baeteman (1958) utilizou-se de ironia para se referir às mulheres sobre a luta por direitos, quando as chamam de loucas, enfatizando que os direitos que foram reservados a estas seriam os de servir e se dedicar, reforçando que foram criadas para serem esposas e mães. Trazendo aqui a noção de acontecimento em Foucault (2010a). Nota-se que estava fora de cogitação, para as donzelas leitoras, pensarem em lutar pelos direitos que não fossem os de ter um lar para chamar de seu, obedecendo ordens outras, zelando e preservando a boa manutenção familiar. Interessante pensar como ele utiliza o nome “Deus” como justificativa para manter uma ideia patriarcal.

O capítulo dois, desta segunda parte, versa sobre “As virtudes que tornam a alma boa”, trazendo o amor ao próximo como algo a ser exercitado. Pensando junto a Nietzsche (2022) em que no sentimento de dívida, há sempre um movimento de troca, de colocar preços, avaliar valores e pensar nas equivalências. No trecho a seguir podemos observar como esse sentimento aparece na obra de Baeteman

Duas dívidas estão em presença: o que deveis a Deus e o que o próximo vos deve.[...] E, no entanto, se perdoardes ao próximo, Deus vos perdoará [...] A vós, pois, cabe escolher. Nas vossas mãos estão o perdão das vossas culpas e a salvação da vossa alma (Baeteman, 1958, p. 123).

Nota-se que a “dívida” se manifesta desde muitos séculos, pois a ideia de deus se perpetua. Sentir que a existência precisa ser vivida para pagar essa dívida (com Deus e com o próximo), pode afetar toda a potência de vida do ser humano. Uma das mais brilhantes provocações de Nietzsche (2022) foi pensar na ideia de vida enquanto força e movimento, e quantas ideias de deuses que ditam as regras para que possamos conter, controlar e adestrar nossas potências, tornando-nos, como o autor diz, doentes.

Ainda neste capítulo foram tratadas de algumas outras virtudes, a exemplo da caridade, bondade, alegria, trazendo as vantagens em prezar por estas e as consequências maléficas, caso tais virtudes não fossem alcançadas. Ser boa, caridosa, alegre, amorosa seriam qualidades virtuosas que se esperava de uma donzela, que em breve tornaria-se mulher com essas mesmas virtudes, servindo à família ou ao cristo, assim alcançaria um lugar mais próximo ao reino de lá.

“Virtudes que tornam a alma forte”, este fora o tema escolhido para o terceiro capítulo, trazendo intensamente a questão da obediência e seus benefícios, seguindo o exemplo do nazareno que “[...] obedeceu na terra a José e a Maria[...] Ele obedece em tudo” (Baeteman, 1958, p. 147-148). Traz ainda a generosidade, que seria uma virtude corajosa, que expressaria a vontade e a força para resistir, sofrendo e agindo conforme o

sentimento de dever talhado na fé cristã. O padre enfatiza que o sofrimento (físico e moral) faz parte do dever em ser generosa

"Por que será que Deus, que é bom, me faz assim sofrer?", compreendei bem o que segue: 1. A dor é um instrumento divino que forja nossas almas. 2. A dor é inseparável do amor; sofrer, mormente sabendo como se deve expiar. 3. O próprio Jesus, o Inocente, descido do céu para vir salvar seus "irmãos" culpados, quis aturar os mais terríveis suplícios, por quê? 4. Maria, a doce e bela criatura, a sublime Mãe de Deus, também sofreu tanto, que a Igreja a chama "Rainha dos mártires" (Baeteman, 1958, p. 152).

Pode-se notar que a ideia de sofrimento como algo inseparável do amor se manifesta no trecho acima. Sofrer talvez amenize a dívida eterna de pecadora. Exemplificando com Cristo e Maria, o quanto sofreram em troca de “boas causas”: a salvação de outras almas. Ainda tenta justificar o quanto a Maria sofreu e foi exaltada pela igreja, nos provocando a pensar no princípio da inversão (Foucault, 2010a). A ideia de “sofrer por amor” precisa ser revista, pois muitos atos de violência, principalmente sobre as mulheres, são justificados dessa forma.

A terceira parte do livro se encarrega de trazer os “Amigos e inimigos da donzela”, iniciando com quem são os amigos, tenho como o primeiro, o nazareno, sendo este o mais “belo”, “rico dos seres”, “fiel”, “compassivo”, “enfim, é o amigo todo-poderoso” (Baeteman, 1958, p. 169). Sendo o Cristo o salvador, a própria vida, o rei, não restava muito a donzela a não ser segui-lo: sua obediência, sacrifícios, exemplos, doação, caridade. Outra amiga, a Maria, devendo ser levantado cultos de graças a esta por sua alegria, santidade, pureza, honestidade, beleza e ternura, além de ser a mãe de todos, diz o padre.

“A Virgem Mãe, que nome! Só o cristianismo, só uma religião divina podia possuir êste prodígio! Só um Deus podia fazer êsse milagre. Maria é imaculada! é Virgem! é Mãe!” (Baeteman, 1958, p. 184). Levantado os questionamentos possíveis sobre ser virgem e ser mãe, inquieta-nos ainda sobre a ideia salvacionista, da figura da virgem, como inspiração para a santificação das mulheres, não apenas salvar da sua “natureza devastadora”, mas também enquanto mulher abnegada, que viveu em prol de servir e cuidar. O padre ainda acrescenta possíveis caminhos que podem levar a donzela até a Maria: rezando, lutando e se anulando, sempre.

Quando se trata dos inimigos, o sacerdote aponta que o mundo é um dos primeiros, e neste podem ser encontrados vários outros. Segundo o padre, as ideias de “verdade”, “liberdade” e “felicidade”, o mundo promete, mas não as cumpre. Essas promessas são cumpridas pelo dono da verdade e da vida, sem mais.

Dentro do assunto “mundo”, também foi apresentado os perigos que este pode oferecer, exemplo: ocasiões perigosas, “[...] imagens, quadros, estátuas podem ser para vós uma tentação: passai e não olheis!” (Baeteman, 1958, p. 203); os divertimentos mundanos; a dança (antes, durante e depois, extremamente perigosa pelas reações, sensações e recordações que esta acarreta na donzela); o teatro (“ímoral”, “ocasião de pecado”); o cinema (“maior agente de vulgarização”). Lazer social, para o padre, impedem o caminho da salvação.

Além dos perigos citados acima, o sacerdote ainda aponta a moda, os gastos, o luxo como “[...] um plano diabólico concebido e executado para ridicularizar a mulher” (Baeteman, 1958, p. 218), enfatizando que tudo isso fora criado pelo mundo para acabar com as bases da família, já que a mulher ficaria muito ocupada comprando roupas, cuidando de si, sendo vaidosa, impedindo de realizar as tarefas impostas a ela no lar. Para acrescentar mais cerejas ao bolo, o padre ainda aconselha as jovens operárias, a dignificar o trabalho, pois este impede que a donzela pense em outras coisas fúteis, a exemplo da moda.

Caminhando para a quarta parte do livro, sob o título “Sustentáculos da donzela”, foi dividida em dois capítulos. O primeiro gira em torno das “Virtudes Teológicas”, tendo como origem, motivo e objetivo a ideia de deus, existindo em complemento às virtudes cardinais (prudência, justiça, fortaleza, temperança). Baeteman (1958) foi perspicaz em trazer a ideia de virtudes como sendo algo que sustenta a donzela. Seria preciso pautar a moral cristã em algo que resiste há séculos, trazendo Foucault (2010) e a noção de regularidade aqui.

Apontando as três virtudes teológicas, inicia com a “Fé”, vista pelo padre como um dom dado por deus, através de sua misericórdia. Isso implica que a donzela teria alguns deveres a cumprir: preservar, alimentar, viver, defender e orgulhar-se da sua fé. Em sequência, traz a ideia de “Esperança”, tida como uma virtude celeste, pura e nobre, esta faz com que haja uma aproximação com deus, afastando das possíveis tentações. Baeteman (1958) traz em oposição, a ideia de “desesperança”, que seria a descrença e desânimo no possível e mesmo no impossível.

O amor vem sendo destacado como a terceira virtude teológica, fazendo questão de recordar o que foi a prova de amor do Cristo (morte de cruz), o padre sinaliza também como foram os atos de amor de deus pela donzela, na tentativa de fazê-la lembrar que esta

possui uma dívida eterna e impagável por sua existência. Vejamos algumas “fases de amor”, com uma advertência de Baeteman (1958, p. 243):

Admiremos as diversas fases desse amor, vejamos até que limites Ele desceu, façamos-lhe a história. Depois disto, se o vosso coração não ficar comovido, perturbado, transtornado, é que êle é mais duro do que os rochedos; estes, ao menos, por ocasião da morte de Jesus se fenderam!

A primeira fase apontada por Baeteman, foi a descida de deus na forma de homem perfeito, humano, passando pelas fases da vida: criança, jovem, adulto, tornando-se irmão dos humanos imperfeitos. A segunda fase foi a mendigação de deus pelo amor das pessoas, criando para estas os mundos, o céu, a terra e mesmo o inferno, justificado com o discurso de S. João Crisóstomo que “Deus criou o inferno, a fim de trazer a si, pelo temor, aqueles que o amor não conseguisse atrair!” (Baeteman, 1958, p. 244). Outra fase seria a do perdão dos pecados das almas fracas que caem em tentações.

A fase mais impactante, já sinalizada anteriormente, foi a morte do Jesus em cruz, na época o mais terrível dos castigos infligidos ao corpo. Trazemos mais uma vez, na tentativa de expor a cena como parte do sentimento de culpa que nos fizeram carregar, lembrando das vezes que nos fizeram crer que “foi por amor a você” que o nazareno se submeteu a tal atrocidade. Depois vem a sua materialização na eucaristia fazendo cada um e cada uma, a mais de dois mil anos, se culpabilizar deste feito. O padre finaliza o capítulo ensinando como se deve amar a Deus: Agindo por Ele; Obedecendo; Ofertando; Pensando Nele; Salvando as almas; Praticando atos de amor; “Amar a Deus, enfim, é sofrer por Ele” (Baeteman, 1958, p. 248).

No segundo capítulo desta quarta parte, Baeteman vem trazendo os “Exercícios de piedade” a serem praticados pela donzela. Vista pelo padre como “quase inata na mulher”, a piedade seria a sua “segunda natureza”. Trazendo nomes de mulheres que fizeram parte da história, a exemplo de Joana D’Arc, Branca de Castela, Genoveva, sinalizando que estas formaram a pátria através da piedade que tinham, trazendo aqui o princípio de exterioridade (Foucault, 2010a). A ideia de piedade “verdadeira” (sólida, humilde, zelosa, amável, racional, moderada) e “falsa” (exterior, farisaica, pueril, mundana, sentimental) também perpassa a escrita do sacerdote.

A oração, vista como adoração, louvor, mandamento, necessidade, grito e encontro com deus, encontra-se, segundo o padre, no âmbito das potências que triunfa sobre tudo. Baeteman (1958) adverte que não pode se distrair enquanto a oração está sendo realizada. Como mais um exercício de piedade, ele sinaliza a “santa missa” como rememoração do sacrifício por “amor” citado em linhas anteriores, dando aconselhamentos sobre a

importância de assistir ao evento. O exame de consciência faz parte dos exercícios, bem como a confissão e o retiro anual para arrependimento dos pecados cometidos ou não.

Na parte cinco, Baeteman trata da “Vocação da Donzela”, trazendo no primeiro capítulo que a vocação seria “uma graça”, “um convite”, “um chamado”, “um dom”, exigindo votos de pobreza, castidade e obediência como virtudes a serem desenvolvidas. Para saber qual seria a vocação de cada uma, Baeteman (1958) sugere que seria preciso uma consulta a deus, ele provavelmente daria as respostas. Em seguida, consultar a si mesma, estudando a própria alma, o coração, os gostos, as inclinações, o que atrai e o que repele. Levantamos aqui uma provocação: Em quantas profissões não ouvimos o discurso de que precisamos ter vocação para realizá-la? Vocação nos termos cristãos.

No segundo capítulo, Baeteman (1958, p. 304) traz a questão do “casamento aos olhos do mundo” que “[...] é essencialmente a união de duas almas, de dois corações, de duas vidas, união que deve durar até à morte”. Aponta ainda os tipos de casamento: por interesse (idílio comercial, uma transação); de razão (por conveniência); de paixão (agrada, satisfação do apetite sexual); expresso (rapidamente concluído). Já para o casamento perante a fé, seria um sacramento, a união de duas almas, de dois corações unidos em amor a um deus, ficando aqui registrado mais uma condição de possibilidade (Foucault, 2010a).

Acrescentando ao casamento, o padre fala sobre suas grandezas, colocando a figura de deus em primeiro lugar, seguido da família, a santificação, trazendo a “boa esposa” para ilustrar, implicitamente, o quanto de responsabilidade recai sobre a mulher quando esta se casa, retomando aqui o princípio de especificidade (Foucault, 2010a)

A vida de uma boa esposa, de uma mãe de família é cheia de cuidados, de penas, de dificuldades que só a fé ensina a bem suportar. Casando-se assim, para obedecer a Deus, para fundar uma família, para criar um lar e nêle se santificar cumprindo seus deveres de esposa e de mãe, ela mostra compreender, como se deve compreendê-la, a divina beleza dêste sacramento (Baeteman, 1958, p. 312)

Trazendo como “provações do casamento” ele aponta inicialmente que a donzela não deve casar cheia de ilusões, o casamento, mesmo sendo um sacramento, ele não estaria livre de passar por doenças, problemas financeiros, sogros, defeitos de índole (Baeteman, 1958), sendo assim, seria preciso haver tolerância mútua entre os envolvidos. Ainda acrescenta que só o amor cristão daria conta de ajudar o casal a “carregar o fardo da vida”. Lembrando que a inspiração de amor, embasado na cristandade, vem de sacrifícios, doações, obediência, servidão, morte. Exemplo dado pelo Cristo homem, mas que recaiu sobre a mulher dar conta de sustentar o casamento nestes termos.

Para bem orientar a donzela, Baeteman (1958) ainda traça os conselhos do que fazer antes, durante e após a união sacramentada. Antes, seria preciso rezar, para saber se estava na vocação da donzela, casar-se. Seria preciso também refletir se esta teria as qualidades para ser uma “boa esposa e uma mãe de família”, após essa reflexão, seria interessante que ela consultasse os pais e também um padre para que houvesse uma confirmação, já que só a vontade dela não bastaria. No momento da escolha, o sacerdote aconselha que a donzela não escolha um jovem com diferença de idade muito grande, nem um viúvo com filhos, além de apresentar outras situações nas quais a moça pode se deparar na escolha de um companheiro, impondo as condições de possibilidade (Foucault, 2010a).

Depois do noivado, o padre alerta que as relações tornam-se mais íntimas entre o casal, afinal “[...] o anel que êle já vos pôs no dedo é o primeiro elo de uma cadeia de amor que vos unirá até ao túmulo. Há então coisas que o decôro autoriza e outras que proíbe” (Baeteman, 1958, p. 323). Dentre o que seria permitido estaria a visita do noivo de vez em quando, para se conhecerem melhor; ter o noivo como amigo; trazer ele as práticas religiosas, caso este tenha se distanciado, fazendo deste um “bom cristão”. Aconselha ainda que antes da jovem casar-se, que ela consulte os pais, o padre e principalmente a mãe sobre as obrigações da mulher em um casamento. Finaliza apontando os impedimentos de casamento, segundo a igreja.

Pensando junto a Nietzsche (2022), a vida das pessoas que seguem um plano para viver em outra existência é tomada de contradições, pois enquanto se experiencia todos os acontecimentos, elas são guiadas a crerem que a vida terrena precisa ser de sofrimento, de dor, de decadência, de desgraça, de sacrifícios. Para muitas delas, essas experimentações podem dar a sensação de prazer, pois talvez, dessa forma, estivessem mais perto da salvação. O trecho que segue vem na direção de apontar em quais tempos seriam anulados os prazeres profanos, adestrando mais uma vez as donzelas leitoras

Tempo proibido - Assim se chama: o Advento, isto é, do domingo do Advento até o Natal, inclusive; - a Quaresma, isto é, desde a Quarta-feira de Cinzas até o domingo de Páscoa inclusive. As conveniências cristãs exigem, com efeito, que êsses tempos de jejum, de mortificação e de santa tristeza não sejam perturbados por gozos profanos (Baeteman, 1958, p. 325-326).

Avançando com o tema das vocações, no capítulo três, ele aborda sobre as vocações religiosas, sinalizando que tanto o casamento (matrimônio) quanto a vida religiosa (casamento com cristo) são, para ele, as principais “artérias” da existência do ser humano, assim se deve admirar e estimar como sendo estas as melhores partes do viver. Trazendo a sublimidade da vocação religiosa, Baeteman aponta que a donzela, voltando-

se a este direcionamento de vida, não seria apenas a filha de Deus, mas sua serva e sua esposa, este sim seria um grande título a ser recebido por ela.

Julgando ser necessário se voltar para a vocação, o padre expõe os sinais que a donzela deve perceber para seguir a vida religiosa: Atração; aptidão, retidão de intencionalidade (segurança prudente; desejo de assim viver; amar e servir a Deus; se dedicar ao próximo). Cabe notar a ênfase que é dada a servir e se dedicar, vida voltada a doação, servidão e aos sacrifícios para manter o título de esposa de Cristo. Além destes apontamentos, foram abordadas questões de obediência ao chamado de Deus e suas obrigações perante Ele. “Pobreza, castidade, obediência são virtudes que crucificam. Seja qual for o hábito que tome, a pessoa torna a se achar a si mesma” (Baeteman, 1958, p. 340).

Para agregar mais ensinamentos a jovem donzela leitora, o último capítulo da quinta parte é voltado para o tema da “Virgindade no mundo”, sinalizando de início que o celibato seria um terceiro estado de vida, um dever a cumprir, algo confortador para algumas moças, acrescenta. Classificando as moças solteiras como 1- as resignadas do celibato; 2- as voluntárias do celibato.

O termo "solteirona" evoca o tipo de uma "criatura seca e desagradável crescida em idade", desgraciosa, feia no físico e na moral, enrugada de alma e de corpo, de coração seco, de espírito estreito, azedada pelas mágoas de amor e amarelecida pela inveja, maníaca, egoísta, dengosa, rabujenta, fantasista, acrimoniosa, reservando só para algum animal as doçuras insuspeitadas do seu coração (Baeteman, 1958, p. 351).

Trazendo aqui um princípio de especificidade (Foucault, 2010a), mesmo inquietando o trecho acima sobre as palavras consideradas desconfortáveis de serem lidas, o padre aponta que as consideradas “solteironas egoístas” desfrutem de uma liberdade feliz. Se não se casarem (nem com Cristo, nem com pessoas) precisam, segundo o padre, viver sob o olhar de Deus, mesmo que isto envolva alegrias, sacrifícios e devotamentos.

Já as “dedicadas” desfrutam de um devotamento que não precisa ser feito em claustro. Para manter sua virgindade, aqui o padre sinaliza como sendo também uma vocação, seria preciso que a jovem donzela se sacrificasse, vivesse em retiro, se apaixonasse pelo trabalho manual (ocupando a mente), fazendo leituras cristãs e orando bastante.

Caminhando para a sexta parte do livro, vem tratando sobre o “Apostolado da donzela”, trazendo em seu capítulo um as obrigações para com este, sendo ao mesmo tempo um dever perante Deus, o próximo, com os demais, com a igreja e consigo mesma

enquanto cristã. Ressalta que há objeções contra o apostolado, mas se a donzela sentir que é um instrumento de deus, que este está usando-a para “transformar almas”, não há o que temer, podemos sinalizar aqui o princípio de inversão (Foucault, 2010a). As exigências de seguir o apostolado seguem na direção de: preparação, humildade, bondade, paciência, doçura, espírito de sacrifício.

Para se praticar o apostolado, Baeteman (1958) sugere que sejam realizadas orações, bons exemplos, bons conselhos e sofrimento. Pensando junto a Nietzsche (2022), o sofrimento, já a algum tempo e se manifestando em dias atuais, é utilizado como o primeiro argumento contra a existência. No trecho abaixo, podemos verificar o quanto o sofrimento e a dor estão ligados ao ato salvacionista que a nós foi sendo incutido

Sofrer por alguém é dar-lhe felicidade, é redimir, é salvar. A dor é redentora; ora, a mulher sofre muito, porque mais sensível e mais fraca. Tem, pois, no seu sofrimento e nas lágrimas um poder particular sobre o coração do homem (Baeteman, 1958, p. 379).

Fracas e capazes de ter poder sobre o coração dos homens. Algo para consolar ou para confundir? Ao que parece o sofrimento e a dor foram atrelados a mulher neste discurso que retoma discussões anteriores: a ideia da mulher frágil, fraca, mas que, em nome de uma sensibilidade “naturalmente” dela, é capaz de suportar tudo por amor (seja ao filho, ao homem, a deus). Neste movimento, esquece-se de si, já que fora a todo tempo atravessada pelo dever, este que a acompanha desde sua terna infância até o fim da sua existência.

No segundo capítulo, sob o título “O vosso campo de apostolado”, Baeteman (1958) descreve que tais campos seriam: 1. A família, 2. A paróquia; 3. O mundo. Dentro do campo da família, a donzela deveria ser o “anjo” de doçura, de paz, de alegria, de bom exemplo, da oração, da felicidade, da obediência, o “anjo consolador”. Para os membros da família, a moça deveria fazer bem ao pai, aos irmãos e irmãs, ser “boníssima para com vossa mãe”, sendo com esta uma auxiliar, ressaltando os serviços da casa, sendo a substituta na ausência desta, ser também uma confidente e também uma companheira fiel, trazendo novamente o princípio da especificidade (Foucault, 2010a).

O segundo campo seria o da paróquia, “lar da vida religiosa”, formando uma “grande família”, onde o vigário seria o pai e os fiéis seriam os filhos e filhas, de acordo com o padre. A ênfase é dada à dedicação da jovem as obras da paróquia que esta frequenta. Dentro das atribuições estavam a visita aos doentes e aos pobres, como parte da obra de caridade que a igreja recomendaria. Respeitar, amar, ajudar, visitar, ser delicada

e falar de deus para aos pobres e aos doentes, eis as recomendações de Baeteman para a donzela que atuar no apostolado paroquial.

O campo do mundo, Baeteman (1958) endereça principalmente às cristãs católicas, por ser uma religião que, para ele, floresce no mundo inteiro. Trazendo dados sobre as diversas religiões ao redor do mundo, a tentativa do padre foi de expressar o quão grande, em termos numéricos, eram os adoradores do catolicismo. Enfatiza a importância da propagação da fé católica ao redor do mundo, traz também a figura do missionário (o que tem missão a cumprir). Dentro deste contexto, sinaliza à donzela o que ela poderia fazer para ajudar nessas missões:

Meninas, sede, vós, as "pequenas missionárias da retaguarda", ajudai vossos irmãos no apostolado a salvar almas nos campos longínquos em que derramam seus suores e suas lágrimas, felicíssimos se pudessem derramar todo o seu sangue. Porquanto, bem o sabeis: "Aquele que ajuda o apóstolo recebe a recompensa do apóstolo". Repito, repito, meninas, se quisésseis (Baeteman, 1958, p. 412)

No trecho acima, o padre aponta as condições de possibilidades de ajuda que as donzelas poderiam dar no ato das missões dos apóstolos. Estando na retaguarda, realizando tarefas manuais, cozinhando, cuidando dos doentes, orando pelos pobres, sofrendo e mesmo chorando, se sacrificando se fosse preciso. Deixa sempre a brecha “se quisésseis” como uma maneira de dizer que o “livre- arbítrio” estava sendo colocado como possibilidade de escolha. Lembrando que aquelas que ajudassem seriam recompensadas, não se sabe com o que, nem quando, nem onde.

Todas as pessoas doentes se esforçam instintivamente após uma organização da manada, por desejo de se livrarem do seu sentimento de desconforto e fraqueza opressiva; o padre ascético diviniza este instinto e promove-o; onde quer que exista uma manada, é o instinto de fraqueza que desejou a manada, e a esperteza dos padres que a organizaram (Nietzsche, 2022, p. 132).

Concluindo o extenso livro, Baeteman chama as donzelas, já formadas para a “coroação”. Neste final, ele faz questão de ressaltar o quanto é importante “sair de si mesma” para viver voltada a Cristo. Servir, doar-se, dedicar-se a outro, amar, sacrificar-se em prol de algo “maior”, são ênfases que são dadas nas últimas linhas do livro. Agora as donzelas leitoras, aqui enfatizando as alunas da Escola Normal Rui Barbosa, que este livro fora recomendado, fazendo parte das leituras sobre Educação Moral, estariam aptas a servir a pátria, formarem-se professoras, pautadas na moralidade cristã que tanto perpassa o magistério.

3.3.3 A base sacerdotal da formação da Profemãe na obra FINEZAS DE MÃE: OBRIGAÇÕES DE FILHO OU A EGREJAE NOSSOS DEVERES PARA COM ELA (Joaquim Silvério de Souza)

Inúmeras buscas foram realizadas para que pudéssemos seguir com a escrita deste tópico, pouco se foi encontrado. Achamos pertinente avançar mesmo assim, pois as questões que se movimentaram durante as buscas se fizeram relevantes. Como a igreja católica atuou na produção da Profemãe? Quais foram suas estratégias de disciplinarização ou adestramento? Por que a moral (assentada nos princípios cristãos) perpassa a base da docência?

Decidimos trazer este tópico por perceber que tais questões permanecem em aberto, assim, mesmo não encontrando o referente livro que abre esta subseção, utilizamos do seu próprio título para pensarmos como a igreja se fez presente na base da produção da Profemãe. Sinalizamos também que as provocações levantadas aqui podem ser sanadas em pesquisas mais aprofundadas sobre elas.

Nesta escrita já levantamos os discursos sobre as características sociais que foram atribuídas às mulheres. E para ornar a figura da professora, alguns discursos também foram sendo construídos e disseminados na sociedade. O que muitas vezes não paramos para perceber, é que muitos deles podem ter se baseado no pensamento judaico- cristão (vocação, missão, sacerdócio), além de uma gama de símbolos estereotipados (rituais, doutrinas, normas, regras) que foram sendo agregados para a produção da Profemãe, trazendo neste momento o princípio de especificidade, pensando o que tais discursos ocasionaram nas vidas de mulheres.

Lembrando da primeira Lei de Geral de Instrução do Brasil (1827), no auge da eugenia, em seu artigo 12º, atenta-se para o fato de que as mestras precisavam demonstrar suas capacidades intelectuais, por meio de exames, mas também serem honestamente reconhecidas pela sociedade atual. Honestidade como um primeiro requisito moral já registrado em documentos oficiais de educação brasileira. Nesta mesma lei, consta ainda o ensino dos princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica, percebendo assim que a moral, que estava estabelecida legalmente, tinha seus princípios fundamentados em um ideal cristão.

A igreja, enquanto uma célula, onde se tem em seu centro/núcleo, princípios e bases que serviram durante séculos para arrebatar o povo, se fez semelhante a família (para muitos, lugar de aconchego, afago, amparo, para outros, ambiente adoecedor,

mortífero). A igreja vestindo a capa de família, onde todos tem pai e seriam irmãs e irmãos, foi sendo pautada enquanto instituição de controle patriarcal, vendendo as ideias de doação e sofrimento para se redimir dos pecados que nos ensinaram que temos, esse foi um dos primeiros elementos adestradores da Profemãe.

Não é de se estranhar que, em muitos estabelecimentos de ensino, ainda circulam crucifixos e/ou imagens cristãs, talvez para demonstrar que ali podem haver princípios que não estão mais registrados em leis humanas. Percebendo a orientação religiosa que se fez presente para o que se poderia chamar de “boa conduta”, em alguns exames de admissão da Escola Normal Rui Barbosa, por exemplo, eram exigidos a comprovação desta para se ter acesso ao âmbito escolar, demonstrando e comprovando sua formação moral.

Para ser admitido na Escola Normal não bastaria apenas a habilitação nas matérias do curso primário. Exigia-se ainda uma declaração de boa conduta moral, ter uma idade mínima de 14 ou 15 anos, dependendo do sexo, ser vacinado e ter o consentimento dos pais ou tutor, caso os candidatos fossem menores de idade (Freitas, 2003, p. 120).

A ideia de que a professora seria consagrada como “mãe espiritual”, também partiram dos princípios católicos, que foram sendo cada vez mais reforçados através dos discursos médicos, sobre as características “naturais” das mulheres. Talvez para algumas professoras (aquelas que chamavam de solteironas), esta poderia ser a única forma de “dar a luz”, já que os discursos que vêm nessa direção, apontam que os alunos precisavam ser os “filhos espirituais” desta, lembrando aqui do princípio de exterioridade (Foucault, 2010a).

Quando se fala em “boa” professora, quais as palavras que perpassam o pensamento? Vamos a alguns discursos que podem ser conhecidos para nós: “Ela não reclama”; “Ela se dedica demais ao que faz”; “Trabalha por amor”; “Ela tem tanta paciência e cuida tão bem dos alunos”. Ilustrando por meio de frases já ouvidas, nota-se que as ideias de amor, carinho, devoção, paciência permeiam os ideais do que chamam de “professora boa”, recordando aqui as “virtudes” que o padre Baeteman (1958) registrou em seu livro.

Louro (1997) aponta que a escola foi, em diferentes momentos, um espaço de “produção do cristão”, dos homens e mulheres virtuosos, além de produzir um povo que fosse sadio e guiado pela elite que os conduziria. Dessa forma, a escola enquanto instituição, precisaria tanto de pessoas que fossem exemplares, quanto de regras e normas que assegurassem tal produção. Pessoas que desviassem, ao que estava sendo instituído, eram excluídas deste sistema. Produzir Profemães que seguissem à risca o jogo da

moralidade cristã, instaurada no funcionamento da Escola Normal Rui Barbosa se fazia necessário.

Se o casamento e a maternidade constituíam o destino "natural" e desejado para todas as mulheres, àquelas para as quais isso parecia de algum modo inalcançável, restaria se entregar a tarefas que tivessem uma analogia com tal missão. Assim, a concepção do magistério como uma extensão da maternidade, como um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma entrega vai constituir-lo como a grande alternativa. As moças que "ficavam" solteiras podiam se sentir vocacionadas para o magistério; elas eram, de algum modo, chamadas para exercer a docência (Louro, 1997, p. 104).

A palavra "missão" também vem muito atrelada ao trabalho de professora. Cumprir tal tarefa, pode exigir "sacrifícios", "sofrimento". Pensando junto aos cristãos, talvez depois de exercer tal missão, elas já estejam salvas, já que a lógica salvacionista que foram nos inculcando seria esta: se dedicar, sofrer, abnegar-se nesta vida para ter algo para além. Nietzsche (2022) chamará isso de niilismo (acreditar no nada), para ele, a vida precisa ser vivida da forma que se mostra, acontecimentos que são repletos de forças ativas e reativas.

Tal missão precisaria ser encarada com um caráter de doação, esta não necessitaria de remuneração, já que sob o viés cristão, doar-se seria um dos atos de amor mais elevados a se alcançar, estaria exercendo um ato de "caridade". Pensar nessa perspectiva de exercício de uma profissão por doação, nos proporciona refletir sobre a baixa remuneração que foi sendo colocada sob as profissões que se voltam ao cuidado (aqui em especial, a de professora), sendo conhecidas como "trabalho de mulher".

Alguns discursos associaram o magistério tanto ao sacerdócio, por conta da grande dedicação que era exigida das professoras, quanto ao conceito de vocação, pela associação da mulher ser "naturalmente" a mais apta a educar. Sob este último, pode ter sido uma das estratégias para legitimar o preconceito contra o feminino, afinal, para muitos, se a mulher já tinha o "dom" do cuidado, não precisaria ser bem remunerada para exercer tal profissão, cumpriria apenas sua vocação, retomamos aqui o princípio de especificidade (Foucault, 2010a).

Para voltarmos a produção da Profemãe, muitas ordens religiosas escreveram manuais de conduta, criaram regras e impuseram seus valores morais dentro das escolas, lembrando aqui dos livros que foram encontrados na Escola Normal Rui Barbosa, muitos deles escritos por padres ou religiosos, que detalharam minuciosamente como seriam os comportamentos morais esperados das alunas formadas naquela instituição, muitas delas

seriam professoras, lembrando aqui da noção de condição de possibilidade que esses discursos foram emergindo (Foucault, 2010a).

A Profemãe também precisava ser modelo de virtude, exemplo a ser seguido, desenvolver o bom senso, ter autoridade, ser firme e ao mesmo tempo bondosa, além de exercer atos de piedade, essas seriam algumas das qualidades que eram exigidas aos atributos dessa formação. Louro (1997) aponta que para além das qualidades morais, eram também impostas sob os modos de viver (de preferência assexuado, discreto e reservado), atravessando também as vestimentas utilizadas. Através das suas roupas, do modo se comportar (dentro ou fora da escola), de falar, representavam o que Louro (1997) chamou de “incorporação da docência”. Estava formada e produzida a Profemãe.

Houve toda uma produção da ética e da estética da Profemãe, regulada dentro e fora da escola, seu uniforme assexuado escondia-lhe o corpo, foi se aperfeiçoando por meio da auto-regulação, combinando a isto as exigências de ser digna, pura e discreta, assemelhando-se a figura da mãe recatada e santa. Foi aprendendo modos adequados, modestos e decentes de olhar, de falar, de sentar, de escrever, de caminhar, de se expressar. Para servir de exemplo aos futuros cidadãos, tanto o corpo (modos de estar), a alma (sua moral), quantos seus desejos, sua linguagem e mesmo seu pensamento precisavam ser disciplinados (Louro, 1997).

No início do século XX, os discursos médicos higienistas, fortemente relacionados aos princípios morais cristãos, estavam sendo disseminados com ainda mais força, assinalando que as mulheres, através de sua conduta pura, seriam também socialmente responsáveis por transmitirem aos filhos e também aos alunos os valores cristãos, incutindo nestes a moralidade que tanto se almejava na sociedade da época, pensando aqui na noção de regularidade (Foucault, 2010a). Perceba a remodelação da figura feminina: daquela que carregava a mancha do pecado à educadora dos futuros cidadãos.

Interessante lembrar que todas essas atribuições eram legitimadas pela igreja, aquela mesma que apontava a mulher como causadora de todos os males (rememoramos Lillith), agora vestia a mulher na capa santificada daquela que “daria a luz” do conhecimento aos futuros cidadãos de bem, trazendo aqui o princípio de inversão dos discursos (Foucault, 2010a). Vale ressaltar que a validação deste discurso também ocorreu em outros campos de saber, a exemplo da psicologia, que andava a passos largos para elucidar que a mulher era naturalmente vocacionada ao cuidado do outro.

Prevalecendo entre os âmbitos públicos e privados, a igreja esteve penetrada durante muitos anos nesses espaços, catequizando, ordenando, disciplinando, impondo suas regras, propagando e validando os discursos sobre a mulher, dispondo a esta as funções sociais de matrimônio e maternidade, reforçando o status da “mulher verdadeira” no sistema patriarcal, mantendo sua subordinação perante sua condição. Para sacramentar a ida da mulher ao espaço público, a igreja teve um papel fundamental na propagação dos discursos ligando as mulheres à ideia dos cuidados.

[...] a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres — elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas [...] relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança,[...] semelhanças com a ação das mulheres no lar (Louro, 1997, p. 88)

A escola emerge como espaço apropriado para que a Profemãe exercesse suas funções socialmente aceitas, já que a instituição escolar agora seria um ambiente propício para desenvolvê-las, sem que a ela se desviasse do seu suposto destino primordial, fortalecendo a crença de que este espaço seria cada vez mais feminino. Por ser um ambiente projetado para cuidar da instrução dos futuros cidadãos, mesmo ainda crianças, a escola seria o local socialmente aceito para que a Profemãe pudesse exercitar suas habilidades “naturalmente femininas”.

A ideia de que a mulher precisaria seguir determinados parâmetros morais, inspirou-se nos discursos da igreja sobre não apenas amar, mas obedecer, calar, concordar, exaltar e perdoar sempre. Além de atribuir tais características para a formação moral da mulher, a igreja ainda se encarregou de disseminar discursos que exaltassem a feminilidade: doçura, instinto materno, pureza, paciência, piedade. Na tentativa de enclausurar a mulher nesse “ser feminino”, tais discursos afastaram a mulher do conhecimento do próprio corpo, e talvez o perigo se mostrasse bem ali. Seria preciso produzir corpos tristes para que estes fossem domesticados, adestrados.

O que desejo mostrar é que, a partir deste processo, que conecta funções e características atribuídas como naturais do sexo feminino para atividades docentes que torna-se possível criar e aplicar uma escala de tradicionalismo que converge para um resultado positivo mostrando que quanto maior o grau de tradicionalismo da moça, maior sua tendência para exercer a docência. Será o fortalecimento de variadas teorias, advindas de diferentes campos de saber, como Psicologia e Biologia, para citar apenas dois, sobre uma suposta natureza feminina que vai ser reforçada para ligar o papel da mulher ao exercício da docência como um destino natural das mulheres que desejassem exercer uma carreira fora do espaço privado da casa e da dedicação exclusiva ao lar (Scherer, 2019, p. 102).

Na citação acima, podemos sentir o quanto a autora nos chama atenção sobre o fato de que as atribuições para exercer a docência caminhavam no viés da moral, ao destacar que quanto maior as mulheres seguissem a “moralidade dos costumes” (Nietzsche, 2022), maior seriam as chances para exercer a profissão. Isso sinaliza o quanto a docência tem bases na moral, e está regida pelos princípios da igreja. Cabe destacar aqui ainda sobre os campos de saberes que contribuíram para reforçar as “habilidades femininas”, trazendo o princípio de exterioridade (Foucault, 2010a).

O estudo de Arenhart (2022) aponta que os incentivos e estímulos que as mulheres recebiam tanto na escola, quanto na família, giravam em torno de praticar a religiosidade cristã, fazendo com que o projeto de formar a professora primária fosse encaixado em uma “profissão de fé”, tendo como características aquelas destacadas em linhas anteriores: doação, caridade, vocação, cuidado, altruísmo, doçura, generosidade, maternidade e patriotismo, aqui já sinalizando o caráter moral, maternal e patriótico da Profemãe, produzida conforme os moldes da época e os discursos que prevaleceram.

Uma das ideias que mais se percebe nesse movimento, foi a interligação da profissão de professora primária com a ideia de vocação, amparadas nas tradições religiosas que tanto reforçaram os discursos morais de comportamento da mulher, atrelando esta a desempenhar as tarefas de cuidados que seriam seus “por natureza”. É de se estranhar o por que que a docência foi vista, muito mais como um sacerdócio, do que como uma profissão, mesmo quando era exercida ainda só por homens. Sinalizamos aqui que a moral cristã parece perpassar a docência desde os seus primórdios.

Permeadas de adjetivos advindos dos discursos religiosos, a Profemãe foi sendo produzida conforme o modelo católico de mulher que se esperava do período em estudo: abnegada, submissa, mãe, devotada, vocacionada, caridosa, cuidadosa, piedosa e dócil, além de precisar apresentar uma destreza ao se comportar moralmente perante a sociedade que se erguia e a vigiava. Preservar essa moral, que serviu de guia para a produção de subjetividades, foi um dos elementos que mais se perpetuou ao longo das décadas que seguiram, para que o pudor e o recato também se mantivessem presentes nessa formação, adornando as camadas que produziram a Profemãe.

4. CRIA ANDANTE: (IN) CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Este último movimento traz as possíveis (in) conclusões sobre a produção/construção da Profemãe, dando a esta cria andante as condições de possibilidade que

proporcionaram às professoras o desenvolvimento das subjetividades que as atravessavam/ atravessam.

Realizamos os tensionamentos sobre os discursos que foram mobilizados nas Disciplinas Trabalhos Manuais e Educação Moral, a fim de percebermos como foi se dando a construção/produção das subjetividades aqui denominadas Profemãe, destacando que este termo foi proposto pela orientadora Dra. Dinamara Garcia Feldens (avó desta cria) e acatado pela pesquisadora, que brinca com as palavras.

Para tanto, evocamos algumas figuras, como a menina que brincava de ser mulher-mãe, a adolescente que subvertia, questionava, que descobria o corpo através de discursos de outras mulheres que o ocultavam, o negavam e alisavam o cabelo para serem aceitas. A figura da jovem mãe solo, a estudante universitária e suas inquietações, a pedagoga que problematiza o caráter maternal da pedagogia.

Todas essas camadas de mulher perpassam essa escrita de alguma forma, desde caminhar com Foucault (2010a) tendo inspirações em sua genealogia, até o último ponto das referências finais. Percebemos juntos a todas essas camadas, os apagamentos das mulheres na História (aquela que elas não escreveram), bem como a elevação de alguns mitos sobre a performatividade de figuras femininas que foram se anulando por meio de outros discursos.

Sinalizamos o declínio dessas figuras, a partir do mito religioso da criação sobre a mulher (frágil, mais suscetível às tentações) e da figura também religiosa da virgem (pura, devota, o modelo ideal de mulher a ser seguido). Trouxemos as figuras de mulheres sabedoras (bruxas, parteiras, curandeiras), e o instrumento de poder utilizado para destruir esses saberes (*Maleus Maleficarum*), abrindo possibilidades para que outros saberes pudessem emergir.

Homens ao centro, foi o argumento utilizado por eles em revoluções. Discursos que apontavam as marcas biológicas como determinantes do sexo e das hierarquias sociais, outros que afirmavam a passividade feminina e sua inveja pelo pênis ausente. Esses foram nos movimentando e nos fazendo avançar no desenrolar de escrita, que ainda se pautou sobre as divisões de espaços sociais, sobre a idealização do amor romântico, sobre a associação da mulher com a ideia do cuidado, enclausurando esta na figura da mãe, legitimado também pelos discursos das chamadas “ciências de verdade”.

Nos atentamos para o interesse, nada repentino, do Estado sobre a valorização da mulher, responsável pelo lar, pela reprodução, pela criação da prole. Nesse movimento,

emerge o interesse também pela educação dos sujeitos, esta dada inicialmente em casa, fazendo com que muitas mulheres passassem a desejar o título de “rainha do lar”. Neste viés, a maternidade passa a ser exaltada e há uma disseminação do mito do amor materno, validados pelos discursos médicos, filosóficos, políticos, para citar alguns.

Em Brasil, vimos emergir a figura da “mãe higiênica”, sendo profundamente afetado o aleitamento mercenário e os cuidados com os desvios de conduta moral que passaram a ser de responsabilidade e vigilância desta figura. Destacamos ainda que a mãe brasileira foi inspiradíssima pelo discurso religioso da virgem abnegada. Ainda em religião, sinalizamos que muitos santos proferiram discursos de ódio ao feminino e realizavam grandes movimentos de apologia ao casamento da mulher, virgem de preferência.

Para um cuidado maior com o corpo feminino, foi preciso ser exercido uma vigilância sobre ele e o seu confinamento doméstico. Tido como o reinado da mulher, este espaço passa a ser de sua inteira responsabilidade e todo o trabalho realizado ali passou a ser desvalorizado socialmente. Assim, a figura da “dona de casa” foi exaltada, camuflando o trabalho exercido por esta sem remuneração.

Cada mulher foi aprendendo, desde pequena, como “tornar-se mulher”, essa aprendizagem partia de outras mulheres, que já haviam aprendido com outras, sempre de maneira individual. Não foram ensinados a força do coletivo. Foi necessário individualizar, fraturar a força, quebrar, silenciar. Cada uma no seu quadrado, inimigas entre si, competindo.

Caminhamos ainda pelas condições de possibilidades que eram proporcionadas às mulheres em termos de educação brasileira, que vem importada de outros lugares, com contextos diversos e influências outras. Sinalizamos o ideal positivista como um dos precursores na educação de mulheres, discursando que estas, proporcionariam para a criança, o contato com os valores morais da época. O ideal ainda possibilitou emergir os princípios de ordem e progresso, na tentativa de regenerar a sociedade por meio da educação, utilizando a disciplina para formar o caráter e a moral dos cidadãos que circulavam em terras brasileiras.

Vimos também como foi se dando a criação das escolas normais e o processo de feminização do magistério e suas possibilidades de acontecimento. A sociedade burguesa reage negativamente à mulher professora, sendo preciso remodelar a imagem desta por meio de discursos outros (moderno, higienista, religioso), a mulher professora teria como

inspiração a virgem Maria e sua pureza. Deste movimento, emerge o magistério como uma atividade de amor, entrega e doação. Outros discursos também validaram a mulher enquanto professora: escola como extensão do lar, trabalho de um só turno, ideia de vocação.

Os currículos eram diferentes nestas escolas, havia um controle de saberes, o que cabia às mulheres aprenderem? A estratégia de tal movimento, seria a manutenção da dita “natureza feminina”. A moralidade imposta socialmente também entrava no jogo, pois as mestras precisavam ser reconhecidas como honestas e prudentes. Outro “cuidado” que se observou, dizia respeito a interligar a profissão como algo do feminino. Aqui reforçamos a importância de pensar na ideia de cuidado, ligado diretamente à mulher.

Junto aos estudos de Freitas (2001, 2002, 2003, 2004, 2008, 2010) e a outros estudos produzidos, caminhamos pela Escola Normal Rui Barbosa, percebendo as nuances que existiam neste espaço institucionalizado. Indo além de ser um lugar para a “purificação dos vícios”, a Escola Normal também foi importante para a educação pública feminina em Sergipe, abrindo possibilidades outras, para mulheres que tinham poucas alternativas para perfurar as brechas do espaço doméstico.

Mostrando-se como uma solução para os problemas de mão de obra nas escolas primárias, o magistério emergiu ainda como uma oportunidade para as mulheres estudarem, fosse para realização pessoal, rentabilidade financeira ou pela conquista de espaços externos ao lar. Contudo, cabe frisar que houveram mudanças no currículo da escola, ao longo do período em estudo, visto que este era produzido com base nos interesses da república, que imprimia suas marcas em jornais e revistas que circulavam, reforçando os papéis sociais de gênero (dona de casa, esposa fiel e mãe dedicada), gerando um movimento ambíguo, por um lado, mulheres rompem as fronteiras impostas, por outro, houve um certo conformismo de outras que retornam ao lar.

Ainda sobre a Escola Normal Rui Barbosa, verificamos que sua arquitetura, moderna e higienizada, era adequada aos padrões republicanos de escolas da época. Mobiliários, aprendizados, jeitos e trejeitos, tudo caminhava para a formação da Profemãe. Notamos ainda os discursos que pretendiam controlar os corpos “frágeis”, separando o poder do corpo por meio da disciplina, tornando-o cada vez mais capacitado, em termos produtivos, e cada vez mais dependente, dominado.

Por meio de técnicas minuciosas de controle (tempo, uniforme, frequência, notas), percebemos como os corpos, que transitavam na escola, eram distribuídos neste espaço

(salas de aula, carteiras enfileiradas, pátio, portão), as penalidades que sofriam por ir contra as regras impostas (advertência, censura, privação, suspensão, expulsão). Havendo resistências onde há imposições, percebemos também algumas estratégias utilizadas pelas alunas para subverterem a lógica imposta e sobreviverem ao espaço escolar (conversas no porão, burlar chamadas, fugas ao cinema), resistindo e avançando ali.

A máquina de produção de subjetividades atuou fortemente nos corpos, com suas correções e coações, transformando estes em disponíveis, silenciosos e automáticos para atenderem interesses outros. Percebemos através das Disciplinas (Trabalhos Manuais e Educação Moral) os resquícios do processo de produção da Profemãe, fosse esta professora moralizada ou para ser a dona de casa prendada.

Com a Disciplina Trabalhos Manuais, vimos emergir a figura da mulher prendada. Aprendidos inicialmente em casa, com outras mulheres, os trabalhos manuais adentraram ao espaço escolar para promover um enclausuramento da mulher, que precisava aprender as prendas domésticas na instituição e retornar ao lar, sendo lembradas as que comercializavam os produtos produzidos. A manipulação dos artefatos para produzir os trabalhos manuais, exigia um esquadrinhamento e mecanização do corpo, dos seus movimentos, gestos e atitudes, como sendo uma forma de disciplinamento do mesmo.

Determinada em regulamentos legais, a Disciplina Trabalhos Manuais se legitima nos currículos da Escola Normal e perpassa o período em estudo. Organizar para melhor disciplinar, fazendo melhor uso do tempo, extraindo do corpo suas forças e instantes, desarticulando suas potências, instituindo regimes controladores de regulação, domesticação e utilidade. Percebeu-se um aperfeiçoamento das técnicas para produzir pontos cada vez mais sofisticados, talhados nas grades dos programas da Disciplina Trabalhos Manuais, ao longo dos anos, preparando e refinando os atributos da mulher do lar.

A economia do tempo transforma o espaço escolar em uma máquina que ensina, vigia, pune, hierarquiza e recompensa, com base em desempenhos e fracassos de cada um, atravessando os vários corpos que engrenam tal maquinaria (re) produtora de subjetividades. Processos de subjetivação, violentos e sutis, utilizados pelos dispositivos de avaliação, marcadores das diferenças de desempenho. Mecanismos de poder que estavam entranhados na Escola Normal Rui Barbosa, por meio dos regimentos, regulamentos. Disciplinarização que ocorria por meio de sinais, de leis, de notas, de contratos do dito e do não dito.

Na Disciplina Educação Moral, vimos emergir a figura da mulher decente, talhada nos princípios morais e religiosos, com deveres cívicos a serem cumpridos. Mata-se a mulher e forma-se a professora moralizada, idealizada nos preceitos de ordem e progresso, sustentados em mortos de potenciais de vida. Deveres e obrigações morais, atravessaram a Profemãe, envenenada a conta gotas, provocando a morte das suas capacidades.

A educação massiva buscava a homogeneização do coletivo, promovendo o adestramento e a condução em rebanho, sendo a escola um lugar de controle de corpos e também de saberes. Lembrando ainda que a Educação Moral foi sustentada em bases médicas, morais e cívicas, criando corpos novos com existências limitadas. Produzir uma utilidade para a Profemãe, tornando-a boa para servir à sociedade, foi um dos vieses dessa Disciplina. Assim, tais subjetividades foram sendo produzidas, fabricando corpos dóceis, talhado nos detalhes.

Ainda na Disciplina Educação Moral, vimos os conteúdos que faziam parte sua composição, a recorrências sobre assuntos, a exemplo da Família, conteúdo que se mostrou importante para a construção de uma moral, colocada em funcionamento na maquinaria que tinha como fim tornar todos iguais, expulsando as engrenagens que apresentassem defeitos, para que fossem concertadas em outras máquinas (hospitais, hospícios, cadeia).

Formar mulheres cidadãs, conhecedoras de datas, proclamadoras de hinos e ritos patrióticos também se mostrou interessante na Disciplina. A Profemãe foi sendo talhada por meio de discursos que proferiram a submissão, paciência, resguardados pelas intenções de tornar as mulheres obedientes, alienadas, seguindo o rebanho. Camuflagem de intenções ditas reais, provas que objetivavam a segregação, a promoção de vigilância, as punições e classificações, cada movimento deste era registrado pela figura daquele que geria a instituição.

Adentrando nas leituras, junto a Amélia Rodrigues, verificamos como a autora foi se constituindo em mestra e dialogando com os interesses da época, subvertendo limites impostos e perfurando brechas que desembocaram na obra *Mestra e Mãe*, primeira fase da autora, com suas influências recebidas da igreja católica. Dita como autobiográfica, a obra consiste em legitimar discursos de ordem moral, religiosa e cívica, mesmo enaltecendo a importância da instrução feminina para a promoção de possibilidades outras.

O atrelamento entre professora e maternidade vem com força no livro de Amélia, fazendo-nos perceber a importância de pesquisar sobre essa ligação. Trilhando caminhos

impostos e perfurando brechas, Amélia escreve seu romance em uma linearidade de contempla as personagens crianças, experimentando o mundo e sendo ensinadas por meio de exemplificações, até estarem totalmente preparadas para o exercício do casamento, sendo mestra e mãe dos filhos e filhas.

Preservando a moralidade dos costumes, no romance fica perceptível os demarcadores de lugares sociais baseados no gênero, e a religião como mantenedora do que se chama “missão de mulher”. Ainda traz os ideais patrióticos de por fim ao ócio, ocupando corpos e as novas mentes pautadas no progresso, na modernidade e nos “avanços”. Cabe sinalizar ainda que a autora traz o “amor materno” enquanto dom divino, relembramos que este trata-se de uma construção social.

Trazendo o lado cinza de Amélia sobre esta obra, nota-se que ela pretendia que a educação feminina ultrapassasse os lares, mesmo que para isso ela precisasse aderir aos dogmas da época. Amélia sabia que a educação de mulheres poderia lhes conferir um novo papel na sociedade, por isso faz a convocatória para a construção de mais escolas. Outro ponto a ser colocado foi que a autora não romantiza a ideia de casamento, esta entende como um contrato celebrado, no qual surgem responsabilidades e destacamos que estas, em sua maioria, recaem sobre os corpos femininos.

Dedicado à formação de moças cristãs, o livro *A formação da donzela*, do padre José Baeteman, adentra na Escola Normal Rui Barbosa como forma de disseminar a moral cristã, promovendo a produção de subjetividades na instituição, sendo esta moral um dos alicerces da formação do magistério. A tentativa de transformar as mulheres em mais santas, fortes e virtuosas foram sendo trazidas ao longo das páginas do livro.

Atributos e títulos para talhar a mulher em algo outro, um ser cristão, esquadrinhando suas potências em prol de um projeto patriarcal, cristão e institucional, foi se fazendo necessário nas linhas do livro. Controlar suas chamas incendiárias causadoras do caos e da devastação humana, foi percebida como um dos objetivos naquelas páginas.

Emergiu, durante a leitura, a figura da mãe que se abnega para poder parir, criar, educar e viver para os filhos, inspirada na virgem, que fora cultuada após sua morte. Também foi colocado a negação do corpo em detrimento da alma, pois esta viveria eternamente, morrer aqui e viver para além. Neste movimento, Nietzsche (2022) nos provocou a pensar sobre esses discursos de além, bem e mal, virtude, ideia de rebanho e adestramento dos corpos.

Notamos ainda que o livro adota uma postura de manutenção do sistema patriarcal, validando os papéis sociais de gênero. Cabe sinalizar também a perpetuação da ideia de dívida eterna com a igreja e as figuras religiosas, ditas salvacionistas, promovendo o adoecimento do ser humano, criado para servir aos senhores e seguir cegamente suas regras. O sofrimento por amor também foi um dos pontos que destacamos para problematizar: amor e dor não são as mesmas coisas, lembrando aqui da idealização do amor romântico e suas consequências.

Atribuições foram sendo instituídas às mulheres, com inspirações na moral cristã, atreladas a um projeto patriarcal, sacramentadas pela igreja, autorizadas pela família, sendo aceitas socialmente. Uma delas, foi a ideia de vocação para realizar determinadas profissões, na qual levantamos mais uma provocação, do quanto essa ideia (totalmente cristã) desvaloriza e por vezes deslegitima trabalhos realizados sob ideais do cuidado, como aqueles ditos “trabalhos de mulher”.

Findando os movimentos relacionados às leituras, trouxemos os atravessamentos da igreja como base da formação moral adestradora da Profemãe. A disseminação do discurso de que a igreja seria como uma grande família, orientadora de condutas, definindo as características do que seria uma “boa professora”, percebemos que esta tem inspirações fortíssimas do modelo de mulher sugerido pelas escrituras do novo testamento, Maria.

O trabalho de professora recebe tais influências através de manuais, leituras de romances honestos e afins, encarado por muitas mulheres como uma missão, sem a devida remuneração justa, algo mais voltado à caridade. Notou-se que a Escola Normal Rui Barbosa, atribuiu à formação do magistério feminino, os ideais de cuidado e suas amplas camadas de responsabilidades, produzindo a Profemãe, vocacionada e fiel, escancarando que a moral cristã perpassa a docência.

Chegamos até aqui, provocando e sendo provocadas/provocados, por vezes inquietas/ inquietos com o lido e o sentido nas linhas anteriores. Sigamos em inquietações, percebendo os acontecimentos cinzas que emergiram durante os registros possíveis da história contada na educação. Que o ponto sinalizado no fim desta escrita, torne-se reticências para as escritas que estão por vir. Está feito.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ívia. **Amélia Rodrigues**: Itinerários percorridos. Santo Amaro: Quarteto Editora, 1998.

AMORIM, S.S.; FERRONATO, C. O processo de profissionalização docente e a criação da Escola Normal em Sergipe (1827-1879). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 209-225, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gSjKj4tTpcKTr437NwnQvFD/?format=pdf> . Acesso em 26/05/2023, às 13:00.

ANDRADE, F.V. A docência na Escola Normal Rui Barbosa nas primeiras décadas do século XX. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, Anais, Aracaju, 2008.

ARENHART, C.M. “E naquela época, não sei porque, se era mulher tinha que ser normal”: histórias de vida de mulheres professoras, em Pelotas-RS (1950 a 1970). Orientadora: Prof^a Dr^a Lorena Almeida Gill. 2022. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAETEMAN, J. **A formação da donzela**: Sua alma, seu coração, sua vontade. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1958.

BADINTER, E. **Um Amor Conquistado**: o Mito do Amor Materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: Fatos e mitos. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____. **O segundo sexo: A experiência vivida**. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019b.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado de Sergipe: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1827.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: (64): 4-23, Fevereiro de 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1179>. Acesso em: 29/06/2023.

BRUM, Eliane. **Banzeiro òkòtò: Uma viagem à Amazônia centro do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

BYINGTON, C.A. **O desenvolvimento da personalidade: Símbolos e Arquétipos**. Série princípios. nº 123. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

CAMARA, Alexsandra. **Saberes geométricos na educação primária paranaense : elementos das culturas escolares e da formação do cidadão republicano (1889-1946) / Alexsandra Camara ; orientadora: Rosa Lydia Teixeira Corrêa**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

COLLARD, Maurice. **Coeur d'apôtre, Joseph Baeteman**. Paris, 1942.

COLLIER, Jonh. **Lillith**. 1887. óleo sobre tela, 194 x 104 cm. Disponível em: <https://santhatela.com.br/john-collier/rubens-lilith-1887/>. Acesso em: 30/06/2023.

COLLING, Ana Maria. Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história. Dourados: Editora UFGD, 2014.

CORREIA, M. J. Sobre a maternidade. **Análise psicológica**, Lisboa, vol.16, nº 3, p. 365-371, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5739> . Acesso em: 30/06/2023.

COSTA, J. F. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FARIAS, J. **Narrativas de Professoras- Mães**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 60 p., 2021.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017, 406p.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 27 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. 20 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010a.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: _____. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. 38 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010b.

FRANCK JUNIOR, W.; FÉ, F.C.C.M. Personificações divinas da Justiça na Grécia Antiga: Uma análise das estruturas do direito no simbolismo mítico- religioso de Zeus, Têmis, Dike e Palas Atena. **Revista Literatura em Debate**, Rio Grande do Sul, vol. 18, n. 32, p. 107-128, jul-dez, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/4429> . Acesso em: 04/04/2024.

FREIRE, M. M. L. Ser mãe é uma ciência: Mulheres, médicos e a construção da maternidade científica na década de 1920. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, vol. 15, p.153-171, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/DHffQQg3dkqndWBNNR9DM/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 30/06/2023.

FREITAS, A. G. B. Educando Mulheres em Sergipe, na passagem do século XIX para o século XX: possibilidades e tendências. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, Anais eletrônico. Natal: UFRN, 2002.

FREITAS, A. G. B; DANTAS, M.J. Impressos Católicos em Sergipe e suas contribuições para a História da Educação. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, p. 133- 162, 2008.

_____. Objetos e projetos pedagógicos na formação docente em Sergipe. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 13, nº 22, p. 238-258, jul.- dez., 2010.

FREITAS, A. G. B. Professoras sergipanas em busca de ascensão profissional: por entre táticas e estratégias (1960-1980). In: **Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação Escolar em Perspectiva Histórica**. Anais eletrônicos. Curitiba: PUCPR, 2004.

_____. Propostas de educação feminina veiculadas pela revista renovação, em Sergipe, no início da década de 30. In: **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**:

História, Sociedade e Educação no Brasil. 15 anos- Transformação do capitalismo, do mundo do trabalho e da Educação. Anais eletrônicos. São Paulo: UNICAMP, 2001.

_____. **Vestidas de azul e branco:** Um estudo sobre as representações de ex- normalistas (1920-1950). São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, 2003.

GRADVOHL, S.M.O.; OSIS,M.J.D; MAKUCH,M.Y. Maternidade e Formas de Maternagem desde a Idade Média à Atualidade. Pensando Famílias, v. 18, n. 1, p. 55-62, jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v18n1/v18n1a06.pdf>. Acesso em: 30/06/2023, às 12:50.

GRAZZIOTIN, L.S.; KLAUS, V.; PEREIRA, A.P.M. **Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica:** focos de estudo e percursos metodológicos. Pro- Posições, Campinas, v. 33, p. 1- 21, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/> . Acesso em: 28/09/ 2022, às 13:05.

KILOMBA. Grada. Políticas do cabelo. In: _____. **Memórias da Plantação:** Episódios de Racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 121-125.

KRAMER, H.; SPRENGER, J.; **O Martelo das Feiticeiras:** Malleus maleficarum, Editora Rosa dos Tempos, 17a edição, 2004.

LACERDA, A.F. **A presença feminina na história da ciência:** A construção e demonização das bruxas na Europa medieval. Trabalho de Conclusão de Curso (Química) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, p. 75, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35101/3/APresen%C3%A7aFeminina.pdf> . Acesso em 26/09/2023, às 12:47.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 2008.

LARNER, Christina. **Witchcraft and Religion.** Oxford, Basil Balckwell, 1984, pp.141-152.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LEITE, M.M.S.B. **Educação, Cultura e Lazer das mulheres de elite em Savador, 1890-1930.** 1997. 187 f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado:** História da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

LIMA, C.M. **Cabala judaica e cristã:** um breve estudo comparado. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências das Religiões)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, p. 38, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13639/1/CML05022019.pdf>.
Acesso em: 30/06/2023.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós- estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 10 ed. p.443- 481, 2020.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 27 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009, pp. 7-23.

MORUZZI, Andrea Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Pressupostos teórico-metodológicos da genealogia: composições para um debate na educação. **Filosofia e Educação**, v. 2, n. 2, p. 168-181, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635498> . Acesso em: 29/06/2023.

MOURA, S.M.S.R; ARAÚJO, M.F. A Maternidade na História e a História dos Cuidados Maternos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 44-55, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/3sCV35wjck8XzbyhMWnhrzG/?lang=pt> . Acesso em: 29/06/2023.

NIETZSCHE, Friedrich. Genealogia da Moral. Belo Horizonte: Garneir, 2022.

OLIVEIRA, L.L.; MARTINIAK, V.L. Ordem e progresso: Augusto Comte e as influências do Positivismo na educação das mulheres na Primeira República brasileira. **Revista Educação e Emancipação**, São Luis, v. 11, nº 1, jan.- abr. 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/8915> . Acesso em: 29/06/2023.

O'REILLY, Andrea. **Feminismo Matricêntrico**: Teoria, ativismo e prática. Canadá: Demeter Press, 2016.

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, M.I.S.; SOIHET, R. (orgs.) **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PIMENTEL, C.R.C. Pesquisando a educação na Escola Normal Sergipense. p. 112-124, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/1534/1378> . Acesso em: 30/06/2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAMOS, Maristela Pessoa. **O bordado que se expande e vira Ponto de Cultura de Rio das Flores**: questões entre o design e o artesanato e o processo de criação da Florart, no Sul Fluminense. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Design) - Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RESENDE, H. A genealogia de Michel Foucault e a história como diagnóstico do presente: elementos para a História da Educação. **Cadernos de História da Educação** (online), v. 19, n. 12, p. 335-344, mai.-ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/54472>. Acesso em: 29/06/2023.

SANTIAGO, C.F.S. **Educação do corpo na formação de professoras em São Paulo (1911-1923)**. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista. Marília, 2022.

SARDENBERG, C.M.B. Práticas sexuais, contracepção e aborto provocado entre mulheres das camadas populares de Salvador. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 17, n. 32, p. 65-84, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/4928>. Acesso em: 30/06/2023.

SCHAFFRATH, M. A. S. Profissionalização do magistério: uma história de emancipação e preconceitos. **Anped**, p. 1-18, 2000. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/profissionalizacao-do-magisterio-feminino-uma-historia-de-emancipacao-e-preconceito>. Acesso em: 29/06/2023.

SCHERER, R.P. A desfeminização do magistério: uma Análise da Literatura Pedagógica Brasileira da Segunda Metade do Século XX. 2019, 203 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7781>. Acesso em 24/11/2023, às 14:17.

SILVA, C. S. A escrita feminina e feminista de Amélia Rodrigues de Amélia Rodrigues: educação e infância das mulheres através das páginas de mestra e mãe. **Revista Feminismos**, [S.l.], v. 6, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/33687>. Acesso em 24/08/2023, às 13:48.

_____. **Representação e subjetividades infantis nos livros para crianças em Salvador no início do século XX**. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

TANURI, L.M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai.-ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29/06/2023.

TEODORO, E.F.; CHAVES, W.C. Sexualidade no território freudiano: uma cartografia moral da diferença sexual. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v.23, n.1, p. 99-120, mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/6yXhmC379PCXkDkVDywwTXD/?lang=pt>. Acesso em: 28/06/2023.

VICENTE, L.R.S. **Do resgate cultural à geração de renda: A trajetória das mulheres artesãs do município Paracambi**. 2021. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Seropédica, 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica: Por uma ampliação da noção de documento escolar. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et alii.(Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. Teixeira (Org.). **500 anos de Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 104-106.

DOCUMENTOS:

- 1- Regulamento da Escola Normal- Diário Oficial do Estado de Sergipe 05 de maio de 1926 (BRSEIERB0301)
- 2- Exame de admissão- Diário Oficial do Estado de Sergipe - 5 de junho de 1940 (BRSEIERB0021)
- 3- Portarias do Instituto Pedagógico- Diário Oficial do Estado de Sergipe de julho de 1946 (BRSEIERB0013)
- 4- Portarias do Instituto Pedagógico - Ginásio Estadual do Instituto Pedagógico “Rui Barbosa”- 1946 (BRSEIERB0013)
- 5- Portarias do Instituto Pedagógico- Informações Gerais de 30 de julho de 1946. (BRSEIERB0013)
- 6- Portaria de 2 de setembro de 1946 (BRSEIERB0198)
- 7- Atos Normativos- Programa de admissão ao primeiro ano da Escola Normal Rui Barbosa, 20 de janeiro de 1929 (BRSEIERB0102)
- 8- Conteúdo programático das disciplinas do Curso Normal- Programa da Cadeira Trabalhos Manuais – 1938 (BRSEIERB0140)
- 9- Conteúdo programático das disciplinas do Curso Normal - Programa da Disciplina Trabalhos Manuais (1º,2º,3º e 4º ano)- 1931. (BRSEIERB0139)
- 10- Conteúdo programático das disciplinas do Curso Normal- Programa Educação Moral e Cívica- 1930 (BRSEIERB0139)
- 11- Conteúdo programático das disciplinas do Curso Normal- Programa Instrução Moral - 1927- 1931 (BRSEIERB0139)
- 12- Parecer da Congregação sobre o projeto do Regimento Interno das Escolas (1913) (BRSEIERB0104)

13- Atos Normativos- Regulamento da Instrução Pública, 16 de março de 1924 (BRSEIERB0102)

14- Portarias do Instituto Pedagógico “Rui Barbosa”. Termo de compromisso celebrado entre o Estado e a Professora contratada. 23 de março de 1946 (BRSEIERB0013)

ANEXOS

ANEXO 1 (Autorização do uso de imagem Mãe de Deus)

qui., 29 de jun.,
11:19 (há 3 dias)

Juliana Santos <juliana22fsantos1@gmail.com>

para luisacallegarimello

Bom dia Luisa, desejo que esta mensagem te encontre bem. Me chamo Juliana Farias, mestrandanda do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Venho por meio deste, solicitar sua autorização para utilizar uma imagem da obra "Mãe de Deus" para compor minha dissertação em andamento. Fico no aguardo do teu retorno, aproveito e te parablenizo pelos trabalhos de vocês.

Um forte abraço.

Atenciosamente,

Juliana Farias Santos

sex., 30 de jun.,
03:38 (há 2 dias)

Luisa Callegari

Bom dia Juliana! Tudo bem?

Que legal! Tem minha autorização sim, e adoraria receber o pdf quando estiver pronto.

Te encaminho em um outro e-mail algumas fotos da série em boa resolução

Abraços,

--

Luisa Callegari

www.luisacallegari.com

ANEXO 2: (Autorização para captura dos dados)



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Prezado diretor(a)

Venho por meio desta apresentar a aluna Juliana Farias Santos, minha orientanda de Mestrado em Educação Junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

A referida aluna necessita realizar pesquisas junto a sua instituição para fins de sua dissertação, solicito sua autorização para a realização desta.

Desde já agradeço,

Dinamara Garcia Feldens

Professora do PPGED/UFES



ARQUIVO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RUI BARBOSA

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, JULIANA FARIAS SANTOS, RG 3.417.412-5, CPF 048.476.435-77, residente à

RUA ARAUÁ, POVOADO CASA CAIADA, na cidade de ARAUÁ do Estado de SERGIPE, com e-mail juliana22fsantos1@gmail.com, responsável por desenvolver pesquisa que utiliza como fontes documentos arquivados no IERB - Instituto de Educação Rui Barbosa, assino o presente termo comprometendo-me a:

1. Registrar no texto final da pesquisa a correta referência a todos os documentos utilizados no IERB.
2. Entregar no IERB uma cópia impressa e/ou em mídia digital do produto final da pesquisa.

Juliana Farias Santos

ASSINATURA PESQUIADOR(A)

ARACAJU, 13 DE JUNHO DE 2024



ARQUIVO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RUI BARBOSA

CADASTRO DE PESQUISADORES

1 - NOME: JULIANA FARIAS SANTOS

2 - ENDEREÇO: POVOADO CASA CAIADA, RUA ARAUÁ

3 - COMPLEMENTO: ZONA RURAL

4 - TELEFONE/EMAIL: juliana22fsantos1@gmail.com

5 - SEXO: FEMININO

6 - RG/CPF: 3.417.412-5

7 - ESCOLARIDADE:

7.1 - Fundamental. Escola: EMEF MANOEL FRANCISCO DA COSTA

7.2 - Médio. Escola: ESCOLA ESTADUAL MANUEL BOMFIM

7.3 - Superior. Curso: PEDAGOGIA

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)

7.4 - Pós-Graduação. Curso: MESTRADO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED/UFS)

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)

8 - PROFISSÃO: _____

8.1 - Local de trabalho: _____

9 - TEMA DE PESQUISA: PROFEMÃE: A MULHER EM FORMAÇÃO NA ESCOLA NORMAL RUI BARBOSA (1911-1948)

10 - ASSINATURA DO PESQUISADOR(A): Juliana Farias Santos

DATA: 13/06/2024



SOLICITAÇÃO DE DOCUMENTOS

1 - NOME DO PESQUISADOR: JULIANA FARIAS SANTOS

2 - REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

- 1- Regulamento da Escola Normal- Diário Oficial do Estado de Sergipe 05 de maio de 1926 (BRSEIERB0301)
- 2- Exame de admissão- Diário Oficial do Estado de Sergipe - 5 de junho de 1940 (BRSEIERB0021)
- 3- Portarias do Instituto Pedagógico- Diário Oficial do Estado de Sergipe de julho de 1946 (BRSEIERB0013)
- 4- Portarias do Instituto Pedagógico - Ginásio Estadual do Instituto Pedagógico “Rui Barbosa”- 1946 (BRSEIERB0013)
- 5- Portarias do Instituto Pedagógico- Informações Gerais de 30 de julho de 1946. (BRSEIERB0013)
- 6- Portaria de 2 de setembro de 1946 (BRSEIERB0198)
- 7- Atos Normativos- Programa de admissão ao primeiro ano da Escola Normal Rui Barbosa, 20 de janeiro de 1929 (BRSEIERB0102)
- 8- Conteúdo programático das disciplinas do Curso Normal- Programa da Cadeira Trabalhos Manuais – 1938 (BRSEIERB0140)
- 9- Conteúdo programático das disciplinas do Curso Normal - Programa da Disciplina Trabalhos Manuais (1º, 2º, 3º e 4º ano)- 1931. (BRSEIERB0139)
- 10- Conteúdo programático das disciplinas do Curso Normal- Programa Educação Moral e Cívica- 1930 (BRSEIERB0139)
- 11- Conteúdo programático das disciplinas do Curso Normal- Programa Instrução Moral - 1927- 1931 (BRSEIERB0139)
- 12- Parecer da Congregação sobre o projeto do Regimento Interno das Escolas (1913) (BRSEIERB0104)
- 13- Atos Normativos- Regulamento da Instrução Pública, 16 de março de 1924 (BRSEIERB0102)
- 14- Portarias do Instituto Pedagógico “Rui Barbosa”. Termo de compromisso celebrado entre o Estado e a Professora contratada. 23 de março de 1946 (BRSEIERB0013)

3 - ASSINATURA DO PESQUISADOR(A): Juliana Farias Santos DATA: 13/06/2024