Gênero, educação e história

Mestras do sertão: a carreira docente de mulheres formadas pela Escola Normal de Feira de Santana entre 1930 e 1949

Antônio Roberto Seixas da Cruz

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MACHADO, CJS., SANTIAGO, IMFL., and NUNES, MLS., orgs. *Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010. 256 p. ISBN 978-85-7879-038-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Mestras do sertão:
*a carreira docente de mulheres formadas
pela Escola Normal de Feira de Santana
entre 1930 e 1949*

Antônio Roberto Seixas da Cruz

Introdução

Este texto tem como objetivo fazer o exercício de (re)constituir, em linhas gerais, a forma de atuação de professoras no campo da educação, tendo como ponto de partida a maneira como se viam e se colocavam no exercício de suas funções no magistério. Para a elaboração desse artigo, tomou-se como fonte principal de pesquisa relatos obtidos através de entrevistas realizadas com professoras que se formaram na Escola Normal de Feira de Santana, entre os anos de 1930 a 1949. A escolha do período se dá pelo fato de que foi em 1930, que a referida Escola, criada em 1925 e inaugurada em 1º. de junho de 1927, formou a primeira turma de normalistas; e o ano de 1949, porque foi o ano em que a Escola Normal de Feira de Santana passa de ser chamada de Escola Normal a Ginásio Estadual de Feira de Santana, momento em que deixa de formar

apenas professores e passa também a se dedicar à formação de técnicos de nível médio no Curso de Administração.

Para preservar as identidades das professoras entrevistadas, utilizamos nomes fictícios, para cada uma das sete mulheres entrevistadas foi dado um nome de flor (Violeta, Açucena, Hortênsia, Dália, Angélica, Margarida e Rosa), isso porque nos perfis que publicavam no Jornal *Folha do Norte*, elas mesmas falando umas sobre os atributos das outras, denominavam-se de flores.

Como fonte de pesquisa, utilizamos, também, o Jornal *Folha do Norte*, semanário que circula em Feira de Santana desde 1909 até a presente data. Esse meio de comunicação dava, sobretudo no período trabalhado, uma rica cobertura às atividades internas e externas promovidas pela Escola Normal de Feira de Santana.

Algumas reflexões sobre a construção da identidade de gênero

Nos “retratos” que faziam de si, ao término do curso normal, realizado na Escola Normal de Feira de Santana, as normalistas destacavam os atributos físicos, o comportamento da mulher/professoranda. Eram ressaltadas, também, as qualidades que a mulher deveria apresentar como futura esposa, mãe e mestra. Entre os atributos destacados apareciam com mais frequência: a fragilidade, a bondade, a alegria, a humildade, a modéstia e a amizade. Do mesmo modo, as habilidades manuais e a disposição para servir e sacrificar-se em prol do outro. Situações que eram apresentadas como “normais” por fazerem parte, segundo as normalistas, da “natureza” feminina e, assim, da mãe e da professora.

Esses eram os principais atributos, entre tantos outros considerados importantes na vida daquelas futuras educadoras, na sociedade feirense daquele momento histórico. Certamente, refletiam o que a sociedade esperava da mulher, ou seja, a concepção de mulher que tinham absorvido em suas vivências em sociedade.

Ainda que se tratasse de descrições feitas por adolescentes, povoadas de sonhos e fantasias, as imagens que faziam de si nos perfis publicados no Jornal *Folha do Norte* carregavam as marcas que são deixadas pela influência da cultura que, de certa forma, impõe a maneira como os indivíduos devem se comportar

numa determinada sociedade. Nesse caso, como as futuras mestras deveriam agir diante dos outros e do mundo.

Nesse sentido, Geertz (1989, p. 37-38) expõe que:

Assim como a cultura nos modelou como uma espécie única – e sem dúvida ainda nos está modelando – assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum – nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido.

Assim, ao elaborarmos este texto, sobretudo a partir das falas das depoentes, levamos em consideração que:

Como integrantes do imaginário social, as representações identitárias são matrizes de práticas sociais, guiando as ações e pautando as apreciações de valor. Elas se traduzem, pois, não apenas em performances de atores, mas em discursos e imagens, cumprindo alguns a função de verdadeiros ícones de sentido, altamente mobilizadores (PESAVENTO, 2005, p. 91).

Dessa maneira, as imagens que professorandas faziam de si, frutos de suas vivências em sociedade e, também, das aprendizagens elaboradas na Escola Normal de Feira de Santana, influenciaram na sua vida pessoal e profissional. Para entender tais percepções é preciso compreender como se dá a formação da identidade de gênero, à luz da teoria feminista, é o que trataremos a seguir.

A construção da identidade de gênero

As diferenças entre homens e mulheres, em múltiplas sociedades, constituem-se em um fenômeno inegável, tanto no que se refere a fatores biológicos quanto a fatores culturais. Nesse sentido, diversos mecanismos de identificação vão sendo utilizados com a finalidade de “produzir” o homem e a mulher, sendo que estes deverão se adequar aos comportamentos que lhes são permitidos, a fim de que possam gozar do status da “normalidade” que sua condição de sexo lhes permite.

Há uma tendência de explicar as diferenças entre o ser homem e o ser mulher através do viés biológico. É evidente que este tem um papel importante, no entanto, consideramos esse aspecto como ponto de partida para a constituição das

diferenças entre os gêneros masculino e feminino, mas é através do contato com a cultura a que pertencem, que os indivíduos - homens e mulheres - vão acoplando às suas identidades sociais, comportamentos ditos masculinos ou femininos.

Segundo Grossi (2004),

O processo de constituição de identidade se dá pelo reconhecimento de que existem pessoas idênticas e diferentes de nós mesmos. [...] O gênero se constrói sobre o corpo biológico, que é sexuado. As estruturalistas pensam que só pode haver dois gêneros, uma vez que eles se constituem cognitivamente sobre o corpo sexuado, que é dual (macho e fêmea). A existência de dois gêneros não exclui a possibilidade de que estes sejam constituídos em vários modelos de feminino e de masculino, modelos que variam histórica e culturalmente mas também que têm diferentes matizes no interior de cada cultura.

Sendo assim, as características biológicas são anexadas às culturais. Conceitos e crenças que determinam o que o homem pode ou não fazer, o que à mulher é permitido, como um e outro devem se comportar. Esses padrões de conduta definirão uma identidade, responsável pela forma como homem e mulher devem se colocar diante das questões que o mundo lhes apresenta e na relação com os outros.

Sobre a construção da identidade de gênero, Saffioti (1987, p. 8) afirma:

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem.

Essa concepção sobre a construção da identidade gênero não é do domínio de todos os segmentos sociais, de modo que muitos interpretam esse fenômeno como sendo natural, como se ao homem e à mulher fossem dadas características inatas que precisam apenas da maturação biológica para se manifestar.

Com a finalidade de lançar luz à compreensão da força do elemento cultural na elaboração das diferenças entre o homem e a mulher, que muitas vezes transforma acontecimentos também culturais em algo de caráter apenas biológico ou natural, SAFFIOTI (1987, p. 9) afirma:

[...] Há sociedades nas quais a mulher não interrompe suas atividades extraluar, inclusive a função da caça, quando tem um filho. Há tribos indígenas brasileiras cujas mulheres, em seguida ao parto, banham-se nas águas de um rio e retomam imediatamente sua labuta. Nestas tribos, cabe ao pai fazer repouso e observar uma dieta alimentar especial. Este costume chama-se couvade.

A autora mostra, portanto, o quanto a cultura é capaz de (re)significar os hábitos e atitudes, elaborando diferentes significados para acontecimentos idênticos.

Um dos principais elementos responsáveis pela naturalização dos papéis do homem e da mulher, na sociedade, tem sido o processo educativo. Sendo este um ato eminentemente político, comprometido com a formação da personalidade dos sujeitos sociais, transmitindo-lhes valores, impondo-lhes proibições, apresentando-lhes e inculcando-lhes modelos com os quais cada um - homem ou mulher - deverá se identificar e, conseqüentemente, aderir, segundo sua “natureza” (BUTLER, 2003).

Homens e mulheres submetem-se, neste sentido, a condicionamentos que lhes são apresentados pela sociedade e reforçados por instituições, em particular a família, a religião e a escola. Tal postura, explica-se no campo da teoria das representações sociais que, segundo Louro (2001), não se interessa em perguntar se determinada representação elaborada ‘corresponde’ ou não ao ‘real’, mas, ao invés disso, preocupa-se em buscar compreender como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos e como constroem ‘o real’.

Aos homens é permitido e exigido, segundo o seu “caráter natural”, serem mais fortes, destinados ao sucesso e à liderança. Estas características aparecerão como parte de sua natureza e vão torná-los mais capazes de transgredir ou burlar os condicionamentos que lhes são apresentados. Enquanto para as mulheres, consideradas naturalmente dóceis, frágeis e menos capazes de ousar, os elementos da educação autoritária são mais determinantes e cobram delas, com mais vigor, um comportamento predeterminado, submisso, frágil, entendido como constitutivo do seu sexo. Felizmente, tal postura tem sofrido drásticas transformações, sobretudo, com o advento do avanço feminismo que tem questionado tal crença, bem como das próprias mudanças vivenciadas por mulheres na sociedade atual.

No âmbito da escola, as diferenças entre homens e mulheres, meninos e meninas são amplamente reforçadas. Vejamos o exemplo da questão da disciplina: o bom aluno é aquele considerado pacato, obediente e acomodado, e o mau é aquele que esboça um comportamento contrário. Não obstante, o protótipo do aluno bem comportado coincide com o que se espera das meninas ou mulheres. Também se atenua a culpa do menino ou do homem desviante da conduta esperada, afirmando-se que é do caráter masculino a impetuosidade, a desobediência, situação que é interpretada como sinônimo de coragem, criatividade e autonomia, características que lhes são conferidas desde a mais tenra idade, como se fosse algo inerente à sua condição de gênero.

Segundo Stigger e Wenetz (2006, p. 71);

[...] As habilidades e características de meninos e de meninas não são parte de um processo entendido comumente como natural ou biológico, como também são constituídas por aprendizagens próprias de cada contexto histórico e social. Tais processos de aprendizagem também configuram o recreio escolar como um espaço em que as vivências quotidianas e os sentidos atribuídos a elas, fazem diferença e marcam os corpos para distingui-los, pois definem como se pode ser, o que se deve ou não fazer, de que modos e em que lugar, caracterizando os corpos e gestos de uma maneira em detrimento de outras.

Estabelece-se, nesses termos, uma dicotomia entre homem e mulher, que reforça as diferenças culturalmente produzidas. Assim, com a influência dos principais responsáveis pela divulgação dos comportamentos socialmente aceitos (os pais, os educadores e os meios de comunicação de massa, entre outros tantos), as pessoas passam a ser:

Classificadas segundo o seu sexo, criando estereótipos que desenvolvem a desigualdade e a discriminação. Através de generalizações forçadas, em que a verdade vai sendo alterada, diferenças vão sendo estabelecidas entre homens e mulheres, tornando seres humanos essencialmente iguais em diferentes (PASSOS, 1999, p. 94).

Essa divisão sexista terá muitas consequências na vida das pessoas, entre as quais está uma das mais importantes - a construção de uma identidade elaborada a partir de elementos predeterminados, que reforçarão a crença de que o destino da mulher é ser, como diziam as próprias formandas perfiladoras da Escola Normal

de Feira de Santana - dócil, frágil, maternal, leal, acolhedora, meiga, entre outras qualidades socialmente apreciadas na conduta de uma mulher naquela época. Assim, o estatuto de normalidade era concedido àquelas mulheres que se enquadravam nos padrões estabelecidos pelo meio social onde viviam.

Com isto, estamos dizendo que a acentuação das diferenças entre homens e mulheres, vai ganhando significado a partir da cultura, ou seja, estamos optando por uma concepção que considera o sujeito como resultado de suas interações com o mundo. Essa concepção origina-se da ideia de que o ser humano não é uma entidade abstrata, mas é fruto de sua relação com a natureza e com o meio social, ou seja, é resultado de suas experiências com o mundo concreto. Nesse processo, constrói sua identidade, que segundo Passos (1999, p. 98):

[...] É a forma dos indivíduos se reconhecerem e de serem reconhecidos, a maneira como se vêem e são vistos. Assim, aquilo que os outros dizem e esperam dele, passa a fazer parte do que ele acha que é a sua natureza e modelará o seu perfil, a sua forma de ser.

Essa identidade é oriunda de representações coletivas, que alimentam as crenças individuais, mesmo de forma inconsciente, fazendo parte de uma conserva cultural que vai sendo elaborada historicamente, o que faz com que a identidade esteja em contínua transformação. Não obstante, essas mudanças nem sempre são percebidas pelos sujeitos imersos no senso comum.

Um modelo identificatório depende de uma base conceitual que vai tomando uma conotação diferenciada a depender da sociedade a que pertence. Os padrões de identidade são diferentes quando são distintos o tempo e o espaço onde se formam e se processam.

Outro elemento a ser destacado na formação da identidade é a dialética existente neste processo. Porque é na trama das relações que vai se gestando a identidade, que o indivíduo ora se vê como igual ao outro, ora se vê como diferente. Assim, é a alteridade um elemento indispensável no processo de identificação, porque é mediante o confronto com o outro que se constitui um modelo a ser seguido ou rejeitado pelo indivíduo, que se forma, ou seja, aponta para um comportamento que define aquilo que se quer ser, parecer ou não.

Segundo Passos (1999, p. 100), a identidade vista nessa perspectiva:

[...] É um fenômeno eminentemente dialético, que só pode ser entendido e explicado como devir, como processo, pressupondo, entretanto, em alguns aspectos a permanência. Por exemplo, as pessoas são identificadas pelo nome - principalmente o de família - pelo sexo, pela nacionalidade, entre outros. Elementos que também precisam ser analisados no seu 'détour', pois assim como podem ser atributos afirmativos de valor positivo, podem igualmente ser usados de forma depreciativa, como um estereótipo, para inferiorizar, marcar, estigmatizar.

Os atributos, acima mencionados, servem para categorizar as pessoas, dizendo o que elas são e, conseqüentemente, o que lhes é permitido fazer. A partir dessa categorização e da posse da identidade, oriunda dos atributos assumidos pelos indivíduos, estes passam a se perceber de acordo como o espelho social os reflete. Isto porque a subjetividade e o mundo interno do sujeito são também formados de signos, de imagens, de metáforas, de emblemas, de mitos, de alegorias, etc. Esse mundo é resultado do contato relacional com os outros e com o todo social (PESAVENTO, 2005, p. 90).

Sendo assim, no âmbito da formação da identidade, temos a formação da identidade de gênero que se situa além da diferença de sexo. Pois, enquanto esta tem relação com o fator biológico do indivíduo, a identidade de gênero é proveniente do sentimento de se pertencer a um sexo, construção que se dá através do processo de socialização e, portanto, da experiência com o mundo em sua concretude.

A esse respeito, Simone de Beauvoir (1980, p. 73) ressalta que:

A humanidade não é uma espécie animal; é uma realidade histórica. A sociedade humana anti-physis: ela não sofre passivamente a presença da Natureza, ela a retoma em mãos. Essa retomada de posse não é uma operação interior e subjetiva; efetua-se objetivamente na práxis. Assim, a mulher não poderia ser considerada apenas um organismo sexuado: entre os dados biológicos só tem importância os que assumem, na ação, um valor concreto; a consciência que a mulher adquire de si mesma não é definida unicamente pela sexualidade. Ela reflete uma situação que depende da estrutura econômica da sociedade, estrutura que traduz o grau de evolução técnica a que chegou a humanidade.

Com base nessa concepção, acreditamos que as identidades são constituídas em meio a uma conserva social que, certamente, influenciou na forma

de ser das professoras que se formaram na Escola Normal de Feira de Santana entre 1930 e 1949. A partir desse processo de identificação, elas elaboraram uma ideia de si mesmas, assumindo como naturais os atributos que lhes eram impostos, em grande medida, pela sociedade a que pertenciam.

A partir deste pressuposto, procuraremos fazer uma (re)leitura da prática pedagógica de nossas protagonistas, através da imagem que construíram sobre o ser mulher e professora, ao falarem das suas qualidades. Para tal, levaremos em consideração a ideia de Pesavento (1995, p. 16), quando afirma:

A rigor, todas as sociedades, ao longo de sua história, produziram suas próprias representações globais: trata-se da elaboração de um sistema de idéias-imagens de representação coletiva mediante o qual elas se atribuem uma identidade, estabelecem suas divisões, legitimam seu poder e concebem modelos para a conduta de seus membros. Seriam, pois, representações coletivas da realidade, e não reflexos da mesma.

Essas representações fizeram com que nossas protagonistas se vissem como figuras meigas, dóceis, frágeis, alegres, bondosas, entre outros comportamentos valorados naquele período e incorporados por elas, como parte de sua “natureza” e, extremamente, necessários em suas funções de mães e educadoras.

A professora no imaginário da época

Segundo uma depoente, egressa da Escola Normal de Feira de Santana no ano de 1930, a carreira de professora, no período em que se formou, gozava de grande prestígio. Disto recorda-se dizendo que, ao se diplomar, tornou-se mais respeitada, passou inclusive a ter mais liberdade para sair, o que antes não acontecia, devido às restrições que seus pais faziam em relação a sua vida social, o que era, certamente, uma conduta esperada dos pais daquele período histórico. A professora afirma que ao se formar adquiriu:

Mais liberdade. Porque mamãe me trazia muito segura. Depois que me formei fiquei mais independente. Eu dizia as meninas, que quando meu noivo chegava na segunda-feira ela me dizia, eu estava no quarto: ‘Olhe, já amanheça de meia, porque é dia de Luiz chegar!’ Mas, eu achava tão natural, que eu calçava a meia sem zanga, sem nada, porque todo mundo andava de meia. Era aquele zelo expressado por

ela, muito amor, isto era muito amor que ela nutria por mim. (Violeta, egressa da turma de 1930).

Sobre o prestígio que gozava a professora, acrescenta:

Naquele tempo, a professora era muito respeitada. Tudo era professora para lá, professora para cá! Perdia-se o nome! Então, no meio dos meninos da escola ninguém chamava professora Violeta, Era professora e aquele respeito! Quando a professora chegava num lugar, sempre os assentos melhores eram da professora. Na sociedade destacavam-se o padre, o médico, a professora e o delegado [gargalhadas] (Violeta, egressa da turma de 1930).

Não obstante, o prestígio que a professora gozava naquele período, ela relata, também, como as mulheres eram vistas quando queriam abraçar a carreira de mestra, por muitos pais, principalmente os analfabetos que diziam: “Eu não quero que minha filha vá estudar, quanto mais ser professora para não aprender a escrever carta a namorado [...]” (Violeta, egressa da turma de 1930).

Apesar da maioria de nossas depoentes colocarem o magistério como uma carreira respeitável e valorizada no seu tempo, algumas informações destoam dessa afirmativa, pois, como é ressaltado no trecho acima, essa função também era vista como algo em que não se via uma utilidade concreta, pelo menos para os pais menos esclarecidos. Tal atitude parece partir de pessoas de baixa ou nenhuma escolaridade e que não conseguiam enxergar, em seu cotidiano, a utilidade que poderia ter a arte de saber ler e escrever. A esse respeito, uma professora formada, em 1937, lembra que seu “pai achava que deveria ser modista [costureira], não dava trabalho! E dava mais resultado” (Hortênsia, egressa da turma de 1937).

No que se refere ao magistério infantil como função mais apropriada para as mulheres, uma professora formada, em 1934, afirma ser essa uma “tendência natural” da mulher, porque esta era, na fala da depoente, “mais dedicada a isso”. E continua: “Eu acho uma coisa mais da mulher, no caso da educação da infância e da adolescência”(Açucena, egressa da turma de 1945).

A mesma depoente fala do seu papel de professora, dizendo sentir-se prestigiada. Segundo ela, acreditava ter muito a fazer na profissão, conforme diz no seu depoimento: “Enquanto professora, eu queria fazer o melhor, sentir que

eu era compreendida, que eu tinha condições de transmitir, e que era útil” (Açucena, egressa da turma de 1945).

A esse respeito, complementa uma outra depoente, formada em 1943:

[...] Mulher nasceu mais para ser professora primária. Professor de ginásio já é diferente. [...] Eu acho que a mulher tem mais carinho com as crianças pequenas. Ginásio é diferente, você chega ali, dá a sua aula e tal, e primário não! Tem mais alguma coisa maternal para dar. Nessa parte emocional eu acho que ajudou, porque ela tem mais carinho. É instinto maternal mesmo (Angélica, egressa da turma de 1943).

Esse depoimento demonstra que as pessoas interiorizam aspectos culturais como se fossem elementos apenas ligados à sua natureza, no caso daquelas professoras, à sua essência feminina, como se esta fosse algo universal às mulheres.

Em relação ao exercício do magistério, Fagundes (2005, p. 44) diz:

Dentre os postos ocupados nessas circunstâncias, está o de educadora, de professora e outros, vinculados, primordialmente, a instituição de ensino, e todos relacionados às áreas do cuidar e do servir, como as tarefas dos serviços sociais, que se constituem, também, prolongamentos dos trabalhos domésticos.

Desta maneira, o cuidar e o servir entre outros atributos estiveram marcadamente presentes nas vidas das professoras que entrevistamos, segundo seus depoimentos e aparecem, também, nos perfis publicados no Jornal *Folha do Norte* do período estudado.

Considerando as falas das depoentes, podemos inferir que a professora era mais prestigiada em relação a outras ocupações tradicionalmente desempenhadas pelas mulheres, a exemplo de parteira, costureira, entre outras. Além do mais, o exercício do magistério dava à mulher, entre outros privilégios, a oportunidade de adquirir e cultivar conhecimentos que, em sua maioria, ainda permaneciam sob domínio do mundo masculino.

Início da Carreira

A maioria das mulheres que entrevistamos, egressas da Escola Normal, ao se formar foi ensinar no meio rural, sobretudo a crianças sertanejas pobres, o que viria atender a um dos principais objetivos da Escola Normal de Feira de Santana, desde a sua fundação - “dar mestras às crianças sertanejas”¹. No geral, iam residir e ensinar em fazendas, localizadas no Município de Feira de Santana, Bahia, ou em outros municípios circunvizinhos.

No que se refere às aulas, aconteciam nas próprias casas das professoras, onde a sala de estar transformava-se em sala de aula. Como descreveu uma depoente formada em 1930:

Meus alunos eram pessoas pobres, da roça. Meninos bem humildes. Foi o dono da Fazenda que construiu essa casa, onde eu ensinava aos meninos. Naquele tempo, eu tinha vinte dois meninos em sala de aula. Morava na fazenda mesmo, na escola. Existia a escola, era mesmo a minha casa, a sala da frente era onde funcionava a escola. Eu ficava na escola com uma preta, que era afilhada de mamãe, foi criada por minha mãe, então ela foi para cuidar de mim (Violeta, egressa da turma de 1930).

Como se vê, também, essa professora tinha uma acompanhante, com a função de cuidar da jovem professora, enquanto estivesse morando fora da casa dos pais, em razão do seu trabalho. A essa “ama” caberia, além de ajudar nas tarefas domésticas, “zelar pela honra da professora”, até que esta se casasse ou retornasse para a casa dos seus pais ou responsáveis.

O principal vínculo dessas professoras era com a rede pública de ensino, entretanto, também ministravam cursos particulares em suas residências. Para umas, essa era mais uma forma de exercer uma atividade de que gostavam muito, para outras, era uma maneira de complementar o salário, diante da pequena remuneração que recebiam mensalmente, proveniente da docência na rede pública; salários que nem sempre eram pagos com regularidade e, às vezes, só eram recebidos no final do ano letivo (LOURO, 1997, p. 453).

Sobre as turmas com as quais trabalhavam, afirmaram que eram formadas por alunos da classe média e das camadas populares, conforme pode ser

1 Folha do Norte, nº 1116, p. 01.

ilustrado no trecho, onde uma das depoentes, formada, em 1934, relata: “Os alunos que eu ensinava eram de classe média e popular. Era mista. Tinham uns ricos, mas eram poucos. O restante, naquele tempo, era mais classe média e pessoas pobres (Açucena, egressa da turma de 1934).”

Outra questão a ser destacada, é que, além de jovens e estarem fora de casa, as professoras encontravam condições de trabalho muito adversas, como faz ver uma delas, formada em 1937, quando diz que aos dezessete anos recebeu o diploma da Escola Normal e começou a ensinar no ano de 1938, em Pé de Serra, Município de Tucano², Sertão da Bahia. Local pequeno, pouco desenvolvido e que tinha como delegado escolar um homem que sequer sabia assinar o próprio nome, conforme a própria depoente relata:

[...] era um lugar bem pequeno, composto de analfabetos, o meu Delegado Escolar não sabia escrever o nome. E como eu poderia receber os meus vencimentos, se ele não sabia escrever o nome? Mas, eu não era muito bobinha, escrevia a lápis e ensinava ele a cobrir o nome dele e com um mata-borrão eu enxugava a tinta para não borrar, passava a borracha de leve e encaminhava para a secretaria (Hortênsia, egressa da turma de 1937).

Uma depoente formada, em 1943, diz que o início de sua carreira se deu em 1946, quando ingressou nos quadros do magistério do Estado da Bahia, através de concurso público, tendo conseguido o segundo lugar na classificação geral para a cidade de Feira de Santana, o que representou o décimo segundo lugar em todo o Estado, garantindo-lhe uma vaga na sede do Município. Seu primeiro trabalho como professora foi na Escola Maria Quitéria³, em junho de 1946. Depois passou para a “Escolinha Gastão Guimarães”, onde hoje funciona o Instituto de Educação Gastão Guimarães⁴. Após ter ensinado nessa Escola, passou a ser supervisora do setor pré-escolar, ligado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

2 Fica cerca de 150 quilômetros da cidade de Feira de Santana.

3 Escola exclusiva para o sexo feminino, naquela época.

4 O Instituto de Educação Gastão Guimarães foi o nome dado à antiga Escola Normal de Feira de Santana, em 1962, sendo que essa instituição funciona até os tempos atuais.

Condições de trabalho

Conforme já apontamos neste texto, as professoras trabalhavam em condições precárias, principalmente na zona rural, em escolas localizadas em fazendas. No exercício de sua profissão, deparavam-se, na maioria das vezes, com situações adversas, que as obrigavam, segundo elas mesmas, a improvisar, a resignar-se e usar muito amor e também criatividade para minimizar as dificuldades que se lhes apresentavam no cotidiano da prática pedagógica.

A depoente formada, em 1937, lembra-se de suas condições de trabalho e diz:

[...] Completei dezoito anos no Pé da Serra, Município de Tucano, eram fazendas distantes, umas das outras, a casinha onde fui morar era muito pequena, não tinha mobiliário nenhum. Tinha uma cadeira que foi da antiga professora e uma mesinha onde eu me sentava. Os alunos sentavam-se no chão, e eu que aprendi trabalhos manuais, naquela época ensinavam, ensinei-lhes a fazer pedacinhos de esteira e cada um tinha que levar um pouco da palha de licuri. Mas, os fazendeiros se reuniram encheram o carro de boi de palha e despejaram na porta da escola, cada um aprendeu fazer a sua esteirinha, onde se sentava [...]. O meu inspetor [...] visitou a minha escola e ficou encantado com isso (Hortênsia, egressa da turma de 1937).

A situação de imprevisto, acima descrita, indica o quanto as professoras eram preparadas para barreiras com atitudes criativas e inteligentes, capazes de contornar ou amenizar os problemas que lhes oferecia a profissão.

Improvisar, criar e contornar parecem vocábulos que combinavam muito bem com a formação que era dada às professoras do tempo em que nossas protagonistas se formaram e exerceram a função de mestras, afinal, cabia à mulher, entre outras atribuições, cuidar do bem-estar do marido, dos filhos e, por extensão, no caso das professoras, dos alunos. Isto no que se refere àquelas mulheres que chegavam a se casar. Pois, aquelas que não se casavam cabia-lhes dedicar-se quase exclusivamente aos que elas costumavam chamar de “filhos espirituais” - os alunos - quando não se tornavam arrimos de família de suas respectivas mães viúvas ou de seus irmãos órfãos.

Outro fator que dificultava ainda mais o trabalho daquelas educadoras era o fato de que a maioria dos seus alunos formava-se por crianças do meio

rural, que trabalhavam na agricultura para ajudar no sustento da família. Esse fato permitia que muitas professoras aprendessem com os discentes, como proceder no plantio do milho, do feijão e de outros gêneros agrícolas, pois no período de plantio ou colheita, quando os educandos não podiam frequentar as aulas, elas os acompanhavam, na tentativa de evitar que eles se desmotivassem e abandonassem a escola. Sobre esta questão, uma das educadoras, formada em 1937, relata:

Era bem sofrido [emoção]. Os meninos, que viviam do trabalho do campo e me ensinavam a plantar milho e feijão, não era a época de tratores, aquelas máquinas, que tanto prejudicavam os pobres que não podiam comprar. Era com a enxada, eles saíam para o cultivo da terra primeiro e iam preparar a terra, depois preparar a semente e depois fazer a colheita. E eu os acompanhava, porque eu não ia ficar sozinha na sala de aula, para dar aula a quem? Se não tinha nenhum aluno, eles precisavam trabalhar e eu trabalhava com eles e aprendi a trabalhar na roça. Se eu não fosse junto, meu filho, eles não voltariam mais, pelo menos a maioria deles (Hortênsia, egressa de 1937).

Destacamos, também, as condições sócioeconômicas dos alunos, em sua maioria meninos e meninas pobres, que não tinham condições para comprar o material didático necessário às aulas. Para solucionar o problema, as professoras se viam na contingência de buscar métodos simples para levar adiante as suas aulas com o mínimo de eficiência, é o que diz uma das depoentes:

Os meninos não tinham recurso, nem para comprar o ABC. Sabe como eu lhes ensinava as letrinhas do alfabeto? Desenhando em pedaços de caixas de sapato. As letras maiúsculas de um lado, e do outro as minúsculas, recortava, pintava com lápis de cor e distribuía de duas em duas, foi assim que eu consegui ensinar o alfabeto aos meus alunos da escolinha do Pé da Serra. Mas, tantos meninos inteligentes, viu? Eu tive ótimos alunos, ótimos [...].(Angélica, egressa do ano de 1943).

Como forma de expressão dessa exacerbada dedicação, algumas depoentes lembram que chegavam a pegar na mão de cada aluno para ensinar as primeiras letras, a fim de ajudá-los a aprender a escrever. Antes, porém, faziam letras pontilhadas, em cada caderno, para que fossem cobertas por seus discentes:

[...] Eu peguei na mão deles para ensinar a desenhar as letras porque eu fazia os pontinhos para que eles cobrissem. Naquele tempo a gente tinha que trabalhar, se queria no fim do ano ter algum resultado, as médias dos alunos. Mas, eles eram muito inteligentes. Não queira saber o sacrifício de uma pobre professora, num lugar deserto, onde eu tinha que caminhar duas léguas em areia de praia [sentido figurado, posto que estava no sertão baiano], não tinha costume daquilo, eu tirava o sapato, com a sombrinha no ombro, enfiava a minha bolsa, tirava o sapato e caminhava para ir a Tucano pegar um transporte que era o único, era um caminhão, já pensou? Era bem sofrido! [...] (Hortênsia, egressa no ano de 1937).

O sacrifício não se resumia a esses aspectos, pois as educadoras também se viam na contingência de ministrar aulas em turmas numerosas, chegando, às vezes, a ter cento e vinte alunos e a trabalharem três turnos. O sacrifício era maior com o ensino noturno, feito à luz de candeeiro, com pavios confeccionados pelas próprias professoras e alimentados por querosene. Além das adversidades oferecidas pelo cotidiano escolar, ainda tinham à frente estudantes cansados, que passavam o dia na labuta da lavoura e chegavam à sala de aula com pouca disposição, para enfrentar a jornada noturna de estudos.

Outro agravante era o fato de ser comum as turmas serem compostas de forma heterogênea, com alunos de faixas etárias diferentes. Como relatou uma professora formada em 1937, a situação era muito complexa. Em primeiro lugar, a depoente recorda-se que tinha alunos de faixas etárias diferenciadas: “Tinha gente que era da minha idade. Eu tinha uma aluna de dezenove anos, quer dizer foi bem difícil [...].”

A realidade relatada é confirmada por outras professoras ao dizerem que além da variação de faixa etária dos alunos numa mesma turma, esta era, muitas vezes, numerosa e multisseriada.

Assim, havia, numa mesma classe, alunos que sabiam ler, outros que não liam e outros que sabiam alguns rudimentos de leitura. A situação se agravava quando, muitas vezes, em um só salão encontravam-se três turmas, cada qual com suas respectivas professoras, trabalhando cada uma delas com um método diferente. Neste caso, a depoente se reportava a escolas que se encontravam na zona urbana, é o que esclarece a seguir:

[...] Então, eram 192 alunos na sala. E cada qual [professora] usando um método: a de cá era de perguntas [risos] e a de cá era mais branda e eu ali no meio. [...] E aí eu botava, vamos dizer vinte e cinco alunos ao redor de mim, para ensinar leitura, botava de acordo com o tipo que eles sabiam, uns que sabiam, uns que não sabiam nada, outros que sabiam alguma coisa e outros que liam.”(Angélica, egressa da turma de 1943).

Apesar de ensinar em turmas numerosas como a descrita acima, a depoente diz ter se preocupado sempre com a aprendizagem de cada um de seus alunos, lembrando também que, por serem os pais destes, em sua maioria, analfabetos, as professoras primárias tinham uma responsabilidade maior, pois eram elas mesmas quem assinava grande parte dos boletins dos discentes:

Eu sempre dei muita atenção aos meus alunos, sempre respeitei muito a criança, a família da criança, sempre procurei que o aluno aprendesse. Tanto que no fim de cada ano que eu ensinava, eu nunca dei menos de 80% de aprovação. Nunca! Sempre era 80, 90% de aprovação que eu dava. E naquele tempo, não é como hoje. Naquele tempo o pai não sabia nada, os pais não sabiam nem assinar o boletim do aluno, era o professor quem assinava e fim de papo! Não tinha nada de casa, nem dever de casa! [...] (Angélica, egressa da turma de 1943).

As inúmeras dificuldades faziam com que convivessem ora com excesso, ora com falta de alunos, como o que ocorria em dia de feira-livre, pois a maioria dos discentes não frequentava as aulas, por terem que acompanhar os seus pais para ajudar a trazer as compras ou para vender os produtos agrícolas produzidos em suas roças ou nas fazendas dos seus patrões. Enquanto isso, a professora encarregava-se de preparar atividades para ocupar aqueles que porventura iam para a escola nos dias de feira, uma dessas professoras afirma: “[...] Meus alunos que não iam para a feira, iam para aula, eu dava aula de educação física, de religião. E depois eu mandei fazer um campinho e eles jogavam bola” (Hortênsia, egressa da turma de 1937).

A partir das falas das depoentes sobre as condições de trabalho a que estavam submetidas, quando exerceram o magistério, percebe-se que elas estavam preparadas para assumir as funções inerentes à carreira, nos padrões daquela época, mesmo diante das muitas dificuldades que eram apresentadas no seu cotidiano escolar. Além do mais, seu imaginário era povoado por ideias que as faziam acreditar que a tarefa de professora comportava sacrifícios e uma doação quase sacerdotal.

A prática pedagógica

Um dos fortes componentes exigidos das professoras era o amor. As professoras ao terminarem o curso normal tinham convicção disto, o que foi constatado no transcorrer das diversas entrevistas realizadas para esta pesquisa, nas quais as depoentes demonstraram que precisavam muito deste sentimento para cumprirem o que para elas era uma “missão”.

Uma delas, mesmo tendo uma vida profissional curta, com duração de seis anos, não fugiu à regra. Conforme nos relatou, exerceu a profissão: “com muito amor! Gostava demais deles. Promovia festa, mesmo na roça, promovia festa com recital, com monólogos, isso eu fazia porque gostava e ainda gosto até hoje [...]”. (Violeta, egressa da turma de 1930).

Tendo o amor como impulsionador do seu trabalho, em suas aulas, as professoras pretendiam transmitir conteúdos que viessem propiciar ao aluno uma formação mais completa, possibilitando-lhe uma vida melhor. Além de visar atender a este objetivo, também se preocupavam com a parte espiritual, de modo que introduziam em suas aulas o elemento religioso (nos padrões da Igreja Católica Apostólica Romana). No que diz respeito a essas questões, uma das depoentes relembra que:

Procurava transmitir sempre a sabedoria, para que eles fossem alguém na vida e também transmitir a religião, e a parte escolar. Cantávamos muito, só começava escola cantando, só acabava cantando, hoje não se fala nisso. Primeiro rezava, depois cantava no princípio da aula. À tarde, na hora da saída, tornávamos a rezar em agradecimento e cantávamos o hino de despedida. É assim que eu vivia com eles. Sempre com muito amor (Violeta, egressa da turma de 1930).

O amor, como a mola mestra da prática educacional revelado pelas professoras, segundo seus relatos, era comum entre as educadoras do curso primário da época, que acreditavam ser o magistério uma verdadeira missão sacerdotal. Portanto, cabia-lhes iniciar os alunos nas primeiras letras e nos conhecimentos, considerados, indispensáveis às suas vidas. Nos depoimentos obtidos através das entrevistas, o amor aparece como valor fundamental para a profissão do magistério. Muitas explicações podem ser dadas a tal compreensão, entretanto, a partir da categoria gênero, podemos interpretá-la como reflexo do que a sociedade esperava do ser feminino naquele momento histórico, como foi visto

na descrição que fizeram de si, ao término do curso normal, certamente como produto da educação recebida na família, na escola, na Igreja, enfim, na sociedade como um todo.

O amor foi um dos elementos que estiveram sempre presentes na vida das professoras que se formaram na Escola Normal de Feira de Santana, fazendo com que aquelas mulheres fossem capazes dos maiores sacrifícios no exercício do magistério.

Como se vê, as depoentes confirmavam, na prática, a vida de sacrifício que haviam interiorizado, no período de sua formação, e expressado nos perfis⁵, como um fator inerente às funções do magistério dedicado à infância. Assim, submetiam-se prazerosamente, segundo elas, às adversidades encontradas no exercício da profissão, acreditando que estavam apenas cumprindo o seu papel. Não importavam os sacrifícios que deveriam fazer, para que fossem reconhecidas como “verdadeiras mestras”.

Quanto à relação com os alunos, transcorria num ambiente onde se misturavam ingredientes como austeridade e docilidade, que apareciam com frequência em sua prática pedagógica, conforme expressa a fala a seguir: “Primeiro, eles me respeitavam muito! Porque eu era exigente. Mas, também dócil. Na hora de amizade, era amizade. Mas, na hora do trabalho era segura! (Margarida, egressa da turma de 1945).

A mesma depoente diz que a sua atuação como professora foi efetivada com profissionalismo e dedicação, cuja tônica foi o cumprimento de suas obrigações, o que a levou a ser reconhecida, sobretudo, pelos seus alunos, conforme nos disse em entrevista:

[...] Eu fui lá para o Sertão! Lá eu comecei a sentir que as pessoas me davam valor, quando eu estava na sala de aula, quando eu ia para lá, que eu era uma professora muito boa, porque não faltava, porque cumpria minhas obrigações. Então, era uma professora dedicada, vim embora para aqui e aí então foi que todo mundo, até hoje, todo mundo diz que eu fui uma boa professora[...] (Margarida, egressa da turma de 1945).

5 Descrições feitas pelas normalistas umas sobre as outras, no ano de suas formaturas e publicadas no *Jornal Folha do Norte*.

O cotidiano da sala de aula e a relação com os alunos, segundo as professoras depoentes, foram baseados em alguns ingredientes: a severidade, o amor e a vontade de que os educandos aprendessem. O trecho a seguir esclarece esse aspecto, quando indagamos sobre o que mais os alunos destacavam na conduta das professoras, ao que respondeu uma delas:

A minha severidade. [gargalhadas]. O que eu sei é que eles comentavam assim: a professora Margarida é muito severa, muito enérgica, agora, muito exigente. Mas, ela exigia tudo isso porque ela dava, explicava, ela orientava e nós não aceitávamos, queríamos assim uma notinha boa para passar. Eles não diziam assim, mas a gente entendia que era isso. A minha ligação com meus alunos, meus aborrecimentos e isso e aquilo, que muitas vezes eles eram mal criados e eu também era porque eu não aceitava as respostas deles [...]. Mas, tudo isso eu fazia com amor (Margarida, egressa da turma de 1945).

Essa severidade, que nos é revelada pela professora Margarida, foi resultante, segundo ela, de uma vontade de sempre estar melhorando a sua forma de agir. Melhorar que não se resumia apenas ao desempenho pedagógico, mas que significava também a busca de um bom desempenho educativo, com o objetivo de “Encaminhá-los [os alunos] para o caminho do bem. Não conversava outra coisa, senão o assunto da escola [...]”, conforme foi afirmado pela própria Margarida.

Uma docente, formada em 1947, lembra que sua relação com os alunos se baseava na rigidez:

Ah! Bom! Eu era exigente, eu acho que criança tem que estar ocupada. Eu sou um pouco antiga nesse setor. Eu acho que o menino deve estar ocupado na sala de aula para não dar condição de ficar procurando brincadeiras (Rosa, egressa da turma de 1947).

Aliada a este grau de exigência, Rosa (egressa de 1947) visava a possibilitar aos seus alunos:

Instrução e educação. Duas coisas que eu acho importante. A instrução, o menino vai para ali, aprender o que não pode aprender em casa, não tem condição, nem sempre. E educar também, eu não admitia menino mal educado. Estava sempre reclamando.

Para alcançar seus objetivos, as professoras utilizavam diversos métodos, para fazer com que as crianças progredissem e aprendessem. Incluindo aí a preocupação de fazer com que eles tivessem uma visão de mundo mais abrangente, com o intuito de ajudá-los a melhor enfrentar as adversidades apresentadas pelo dia-a-dia. Como relatou uma das depoentes, seu objetivo era:

Fazer com que aquelas crianças progredissem e que aprendessem. Tivessem uma visão diferente do mundo, da vida, do trabalho, a necessidade do estudo, a necessidade de a gente aprender alguma coisa, a necessidade de a gente ser gente no futuro. Porque, ou você tem patrimônio, herda dos pais ou você estuda. E entre o herdar e o estudar, estudar é mais dignificante. A gente cresce mais com o estudo do que com a herança (Rosa, egressa da turma 1947).

Entre os elementos considerados importantes na educação dos seus alunos, conforme já afirmamos, estava o aspecto religioso. Esse era considerado um ponto importante a ser trabalhado na prática da sala de aula da maioria das professoras entrevistadas, que além de se preocuparem com o ensino religioso, buscavam metodologias que fizessem com que os alunos se tornassem mais atentos e que pudessem assimilar melhor os conteúdos, conforme podemos ver no depoimento a seguir:

Eu fiz primeira comunhão dos alunos na Chapada e na Lapa⁶ umas duas vezes. Sempre tive envolvida, sempre, sempre! Além da parte escolar eu fazia também dramas, por exemplo, recitais. Então, tinha comédias, canções, armava palco, dramas para decorar, e eu adorando aquilo. Quando acabava para mim era uma glória, eu sempre gostei (Violeta, egressa da turma de 1930).

Da assistência social aos seus alunos, Angélica, formada em 1943, lembra que:

Quando as minhas alunas de quinto ano diziam: não vou estudar! Porque não tinham o dinheiro para comprar a farda, eu pedia as fardas de quem se formava, dava a elas, tudo isso. Não fui eu só não, eu e toda minha família, eu tenho não sei quantas pessoas que se formaram aqui, minha irmã foi quem formou, dava tudo [...].

6 Atualmente Município de Amélia Rodrigues, Bahia.

Mais uma vez aparece um dos atributos femininos desejados pela sociedade, no período em que estamos tratando: o assistencialismo, exercitado através de gestos de caridade, que eram incorporados, muitas vezes, como se fossem parte das funções das professoras.

Como podemos perceber, as mestras egressas da Escola Normal de Feira de Santana, entre 1930 e 1949, além de dar um trato maternal aos seus alunos, procuravam assisti-los em suas carências, visando a possibilitar-lhes uma vida escolar mais proveitosa e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida.

Considerações finais

No processo de investigação, podemos perceber que além dos sentimentos e atitudes já apontados neste artigo, as nossas depoentes acreditavam e colocavam em prática a ideia socialmente aceita de que as mulheres têm, por natureza, uma inclinação para cuidar das crianças, e portanto, são elas naturalmente as primeiras educadoras.

Assim, cada aluna e cada aluno era considerado pelas depoentes, de certa maneira, como “um filho ou filha espiritual”. Nessa perspectiva, o exercício da docência para nossas protagonistas não subverteu a função feminina primordial de mãe, pelo contrário, serviu para ampliá-la e até sublimá-la. O magistério, neste contexto, foi exercido pelas professoras entrevistadas como uma função que necessitou ser desenvolvida como atividade de amor, doação e entrega, a qual seria abraçada por aquelas que realmente tivessem “vocação”.

Ao sentido de vocação foram acoplados argumentos que apontam para o passado do magistério como atividade religiosa, na qual atributos supostamente femininos foram ligados ao caráter sacerdotal da carreira docente, o que fez com que se construíssem, entre as mestras que se formaram na Escola Normal de Feira de Santana, entre 1930 e 1949, a representação de que elas deveriam ser dedicadas, virtuosas, desapegadas de interesses subjetivos e capazes de desempenhar sua função até mesmo à custa de inúmeros sacrifícios, o que para elas significou o exercício de uma missão.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BUTLER, Judith P. Sujeitos do sexo, gênero, desejo. In: BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e pedagogia: um vínculo res-significado**. Salvador: Helvécia, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1989.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidade: uma revisão teórica. **Antropologia em Primeira Mão**, v. 75, p. 1-37, 2004.

JORNAL FOLHA DO NORTE. **A escola de normal de feira formou a primeira turma de professoras**. Feira de Santana, n. 1116, 06 de dezembro de 1930.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 443-481.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PASSOS, Elizete Silva. **Palcos e platéias: as representações de gênero na faculdade de educação**. Salvador: UFBA, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.15, n.59, p. 9-27, 1995.

_____. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SAFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovanni. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

STIGGER, Marco Paulo; WENETZ, Ileana. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 31-58, jan./abr. 2006.