

# COLÉGIOS FEMININOS: IDENTIDADE, HISTÓRIA INSTITUCIONAL E GÊNERO

## FEMALE SCHOOLS: IDENTITY, INSTITUTIONAL HISTORY AND GENDER

Flávia Obino Corrêa WERLE<sup>1</sup>

*Colaboradores: Ruth Vieira Dornelles,  
Luciana Storck de Mello Auzani, Sueli Rosane Gonzatti,  
Elenar Luisa Berghahn, Luciana Backes*

### RESUMO

*O foco de análise deste estudo incide sobre a questão histórica da formação para o magistério, a partir de um modelo maternalista.*

**Palavras-chave:** Educação e Gênero; Formação de Professores

### ABSTRACT

*This study focuses the historical question about teachers' preparation according to a "mother-figure" model*

**Key-words:** Education and Gender; Teachers Preparation

Este texto foi produzido no contexto do Projeto de Pesquisa "Escola Complementar: práticas e instituições". Dentre seus objetivos<sup>2</sup> destaco os que mais se aproximam da presente

produção: a sistematização da memória social de Escola Complementar do Rio Grande do Sul, Brasil, compreendendo-a em suas possibilidades de preparação da mulher e de candidatas para o

<sup>(1)</sup> Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

<sup>(2)</sup> É um projeto de pesquisa realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com o apoio do CNPq e FAPRGS e, inclui também dentre seus objetivos: \* A produção de um CDROM com os dados da pesquisa de cada escola retornando-o para a instituição que representa, acompanhando o impacto inicial e avaliando suas possibilidades interventivas na construção do processo de identificação institucional da escola. \* A possibilidade de desencadear um processo de comprometimento das instituições para com sua própria história mediante o envolvimento de uma professora de cada na equipe de pesquisa, fomentando uma cultura de preservação do passado, de questionamento e busca da historicidade dos acontecimentos, pessoas e relações sociais. \* E o compromisso de subsidiar a reflexão sobre a escola de educação básica e os processos de formação de professoras bem como sobre o papel social e político da mulher professora refletindo a partir de sua inserção num estabelecimento educativo e num corpo profissional.

magistério público, de profissionalização e de construção/reforçamento de esquemas de ação, contribuindo para pensar historicamente a escola do presente e a posição da mulher na sociedade; e a identificação da forma e das peculiaridades com que as diferentes escolas que ofereceram o Curso Complementar se constituíram como instâncias institucionais de poder e formação de professoras, analisando-as como locais de geração e reforçamento de práticas sociais femininas a partir de sua vinculação aos processos de formação docente e suas inter-relações com instâncias do sistema político-administrativo da educação. Discute componentes teóricos referentes à instituições, identidade institucional e ao modelo de formação maternalista proposto pelo Curso Complementar em três escolas femininas<sup>3</sup> que até os dias de hoje oferecem curso de formação para o magistério.

### Instituições: o que as caracterizam

Vivemos em instituições. Dentre elas, a escola é uma das mais marcantes na vida das pessoas.

Várias são as características das instituições. O saber é um componente fundante das instituições assegurando-lhes coesão (Enriquez, 1997) e produzindo, pela proposta formativa, pelo disciplinamento e coação, pela interiorização da lei através da obediência e submissão, uma adesão em seus membros. Este conjunto de elementos produzem marcas naqueles que fazem parte da instituição.

As instituições são lugares de ação social e, como tal, marcadas pelo tempo, espaços e pessoas. Em geral, na origem das instituições há uma pessoa principal que lhes dá uma paternidade/maternidade à qual está vinculada um saber fundador. Além de uma personalidade marcante, fundadora, as instituições como formas

sociais, são dotadas de organização jurídica e material. Elas são o espaço real, tanto objetivo como subjetivo, no qual vivenciamos relações, valores, normas, poder, experiências de lideranças, rivalidades, conflitos e competição. Seu estudo envolve a análise de suas origens, gênese, estabilidade, rupturas e processos de formação.

Há nas instituições uma tensão entre uma forma cristalizada que tende a autonomizá-las<sup>4</sup> do movimento histórico e um movimento instituinte que constantemente as recria e que as insere e vivifica como produtos da atividade material e imaginária da sociedade.

Este texto alinha elementos teóricos para a discussão de identidade institucional, história institucional e estudos de gênero, tendo como base empírica dados referentes a três escolas femininas mantidas por duas ordens religiosas, criadas entre 1872 e 1905, no sul do Brasil.

### Identidade e instituições:

Uma questão importante a discutir inicialmente é se elementos teóricos referentes à discussão de identidade se aplicam a análise de instituições.

*"Para compreender o que faz da identidade um conceito tão central, precisamos examinar as preocupações contemporâneas com questões de identidade em diferentes níveis. Na arena global, por exemplo, existem preocupações com identidades nacionais e com identidades étnicas; em um contexto mais 'local', existem preocupações com a identidade pessoal como, por exemplo, com as relações pessoais e com a política sexual" (Woodward, 2000:16).*

<sup>(3)</sup> As escolas envolvidas são de natureza privada, mantidas por congregações religiosas católicas.

<sup>(4)</sup> Refiro-me à "transformação progressiva dessas instituições em artefatos, quer dizer, em conjuntos que, criados de início pelo homem, são colhidos num processo de autonomização que os destaca de seus criadores, que os faz funcionar numa esfera independente que tem suas leis e seu jogo próprio ..." (Enriquez, 1997:75).



Evidencia-se no trecho transcrito a multidimensionalidade e a diversidade de níveis com que o conceito de identidade tem sido empregado. Se grande parte das vezes é utilizado na discussão de características de grandes grupos e suas relações frente a questões como raça, credo, gênero, pode também ser empregado para a compreensão dos processos de cunho pessoal, bem mais restritos do que os anteriores.

Chantal Mouffe discute a precariedade dinâmica e as decorrências do tratamento destes diferentes níveis contidos na idéia de identidade, apontando uma tensão entre o sujeito que se constitui dinamicamente e referentes coletivos que utilizamos para expressar nossa compreensão do mundo social e cultural.

*“É por isso que cada posição de sujeito se constitui dentro de uma estrutura discursiva essencialmente instável, posto que se submete a uma variedade de práticas de articulação que constantemente a subvertem e transformam. Por isto não há nenhuma posição de sujeito cujos vínculos com outras estejam assegurados de maneira definitiva e, portanto, não há identidade social que possa ser completa e permanentemente adquirida. Isto não significa, no entanto, que não possamos reter noções como ‘classe trabalhadora’, ‘homens’, ‘mulheres’, ‘negros’ outros significantes que se referem a sujeitos coletivos” (Mouffe, 1999:34).*

Esta tensão entre permanências e instabilidades, entre as posições de sujeito e os coletivos universais nos quais estes se incluem é um elemento importante que também perpassa as discussões acerca de instituições.

Na busca de articular um instrumental teórico para situar a possibilidade de estudo da questão da identidade institucional, recorro ainda a outros conceitos teóricos para auxiliar neste debate.

Tomaz Tadeu da Silva, em seu vocabulário crítico referente à teoria cultural, compreende a identidade cultural, como decorrente de sua

conexão com a produção da diferença, a qual ocorre por meio de processos sociais discursivos (Silva, 2000:69).

Rutherford, apud Woodward (2000:19), nos apresenta o quanto as relações de tempo estão presentes na noção de identidade: *“...a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora ...”*.

E explicita Woodward que identidade opõe-se a fixidez, estabilidade e coerência, implicando em deslocamentos: *“A discussão sobre identidades sugere a emergência de novas posições e de novas identidades, produzidas, por exemplo, em circunstâncias econômicas e sociais cambiantes” (Woodward, 2000:19).*

Os trechos acima indicam como centrais na idéia de identidade, a diferença, o discurso, a relação do passado com o presente e, presente em todas estas características a dinâmica envolvida, a produção sempre renovada da identidade.

Ora este texto coloca em seu título a articulação entre identidade e história institucional, pressupondo que não há como tratar de identidade a não ser retomando, as histórias, as narrativas construídas ao longo do tempo e em diferentes momentos e por diferentes sujeitos, as identidades que são lembradas e que foram faladas e que estão sendo retomadas pelas escolas como instituições e pelos sujeitos que dela fizeram ou fazem parte. Esta concepção indica que não há total unidade e homogeneidade entre as compreensões, formulações e posições dos diferentes elementos da instituição e dela para consigo mesma ao longo do tempo. Portanto, pressupõe-se muitas possíveis identidades em cada instituição, chega-se à noção de “identidades” no plural e não a um identidade com uma, única, constante e permanente.

Chantal Mouffe (1999) acrescenta que toda a identidade é contingente e ambígua; há um duplo movimento, uma dialética de descentralização e recentralização. A



descentralização evita a fixação de posições, produzindo instabilidade, entretanto, ao seu lado ocorrem fixações parciais, pontos que tentam fixidez. A autora diz que não há mera coexistência de uma pluralidade de posições de sujeito, mas um movimento de “*constante subversão e superdeterminação de umas pelas outras, o qual possibilita a geração de ‘efeitos totalizantes’ dentro de um campo que se caracteriza por ter fronteiras abertas e indeterminadas*” (Mouffe, 1999:33).

Se aplicarmos esta idéia de indeterminação, constante subversão, de descentralização e re-centralização, as discussões acerca da identidade e história institucional não podem pretender chegar à formulação, à essência da identidade da instituição. Ademais, a compreensão teórica acerca da instituição aponta para uma tensão semelhante entre o movimento instituinte e o instituído.

Compreende-se que para discutir a identidade institucional será necessário aceitar que ela poderá ser construída por muitos discursos, muitas interpretações nem sempre convergentes, e que será necessário considerar não apenas seu presente e sua visão de futuro, mas sua história institucional.

Como afirma Stuart Hall, “*A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia*”; ao contrário, ela é uma “*celebração móvel*”, definida historicamente (Hall, 1999:13). É preciso pois ter claro que não se chegará à “*essência da instituição*” discutindo a identidade institucional mas a diversificadas compreensões a respeito da mesma.

Assim, sempre tendo presente a idéia de identidades, de não fixidez das interpretações produzidas, de que serão construídas diferenças (diferentes interpretações e não consensos, rupturas com visões institucionais que venham sendo praticadas e diferenciações frente a outras instituições e acerca de suas relações mútuas) e de tendência não completada a interpretações de “*efeitos totalizantes*”, parece-nos possível discutir identidade institucional. Entretanto, a

discussão empírica acerca da identidade de instituições concretas, precisa contar com elementos que lhe dêem embasamento e possibilitem compreender sua gênese. Para tanto, um suporte documental é necessário e uma sensibilização para a preservação *histórica*, documental, oral e digital. É acerca da base documental que a seguir discutiremos.

### **Algumas considerações metodológicas convergentes com este quadro teórico**

Um estudo acerca da identidade institucional contará por certo com a base documental disponível na instituição, na casa mãe da congregação (na medida em que trabalhamos com escolas privadas) que mantém a escola, em arquivos públicos locais.

Recorrera relatórios, planos, atas, fichários, livros escolares, fotos, consultar narrativas acerca da instituição construídas em seu interior e externamente, publicadas ou sob a forma de diários, e outros materiais, além de percorrer seus espaços, considerar plantas, imagens, favorecerá a construção da identidade institucional e a compreensão de que não há uma única e essencial história institucional, mas muitas que variam no tempo.

Neste trabalho a datação de materiais e fatos é importante mas não a preocupação central. A tensão entre instituído e instituinte, os tempos diferenciados para as diferentes bases da instituição – a base material tem um tempo bastante longo -, o distanciamento da noção de essencialidade institucional e a aproximação das possibilidades de conter o contraditório, o múltiplo, o conflitante; afasta a necessidade de produzir compreensões acerca da instituição numa perspectiva de continuidade e datação estrita. O quadro teórico com que estamos trabalhando permite explicar e compreender registros que numa primeira impressão seriam desconexos e inconsistentes. Por vezes a datação de um determinado documento pode ser dificultada pois muitos ambientes, uniformes,



mobílias, espaços foram usados por longo tempo, décadas. Quem assinalou uma data e a partir de que indício a escreveu numa foto pode ser um elemento diferenciador e explicativo do porquê imagens iguais trazem datas diferentes, ou um único fato é contado de forma diversa, um endereço de escola é modificado quando mencionado em um relatório trinta anos depois, como que atualizado para a designação e numeração das ruas.

A base documental é importante para a história institucional mas, além dela é preciso considerar a base subjetiva, aquela que os sujeitos que nela viveram acerca da mesma construíram e reconstróem pela memória. Discutiremos a seguir as instituições como espaço objetivo e subjetivo e a possibilidade de construir suas identidades a partir da consideração destes dois espaços.

As instituições são um *espaço objetivo*, material, concreto, real, a partir da consideração de sua base material a qual constitui o primeiro elemento de sua materialidade, a ancoragem primordial da instituição. A experiência da instituição e seus espaços oferece a sensação de existir aqui, de estar nesta situação, permitindo percepções, observações, descrições e representações. (Butelman, 1996:14). As instituições têm um espaço físico demarcado frente às demais e, internamente, as diferentes propostas, também estabelecem demarcações, criando níveis, especificações expressas materialmente.

O espaço objetivo de demarcação das instituições frente às demais é fundamentalmente o prédio. O prédio escolar é um elemento importante na busca de identidade da instituição educacional funcionando como agente físico ativo

nas subjetividades e na materialidade da cidade. Expressa uma visão da funcionalidade institucional presente no momento em que foi erigido, trazendo um fardo de história pelas relações e vivências construídas em seu interior e arredores. Muitas vezes, em nome da inovação e sob desculpas de desgaste físico, o fardo da história sofre intervenções que o vão descaracterizando e tirando a historicidade. As pessoas que nele viveram ao revisitá-lo são surpreendidas pelas alterações (reformas, ampliações, demolições) percebendo quase como uma traição as alterações introduzidas nos espaços que emolduravam os acontecimentos guardados na memória (Werle, Bühler, Dornelles, 2000)<sup>5</sup>.

O prédio traz história mas também uma visão de futuro na medida em que abriga uma proposta pedagógica, expectativas quantitativas e qualitativas de atendimento, e com isto uma forma de explicitação de suas funções numa dimensão prospectiva. Assim pode-se identificar uma forte atenção à função de preparação profissional, em laboratórios e oficinas, máquinas e equipamentos escolares. Ou ainda, uma forte marca de cuidado com a saúde e com o corpo se expressa nos pátios, canchas esportivas, equipamentos de ginástica e gabinete médico, janelas e preocupação com arejamento e iluminação, dimensões das classes e cadeiras utilizadas pelos alunos.

No caso de instituições educativas a materialidade de seu prédio as localiza frente às demais escolas e no espaço da cidade como um todo. A institucionalidade material da escola não é um aspecto circunscrito à comunidade escolar - alunos, professores, administradores, funcionários, pais -, mas ampliado para a cidade.

<sup>(5)</sup> O trecho transcrito a seguir indica como a depoente se refere a um tempo que não é o de hoje no qual ela fala, e no qual os espaços e funções eram localizados diferentemente do que hoje se encontra na escola. "Lembro sempre do Sévigné antigo. Infelizmente, o corredor de entrada, o hall da capela desapareceram... Mas a Capela ali está como um tesouro, uma obra de arte..." (Rezende, 2000: 118). A expressão usada pela depoente não é "lembro do Sévigné", mas "lembro sempre do Sévigné antigo" (grifo nosso) e complementa "Infelizmente o corredor de entrada, o hall da capela, desapareceram ...". A depoente diferencia o Sévigné atual (base material) de um outro, o antigo, ao qual ela se referia. Sua expressão é de desagrado e tristeza - infelizmente - referindo as modificações introduzidas no hall e no corredor de entrada. Este é um exemplo do sentido de traição da memória quanto a alterações na base material das instituições.



A materialidade da escola tem significado não apenas para a própria instituição mas para os moradores e instituições das cercanias, mesmo que não tenham estudado, trabalhado ou enviado seus filhos ou netos para aquela escola. À cidade como um todo pertence o prédio escolar e portanto as questões referentes às instituições escolares estão afetas ao ambiente no qual a escola se insere, às ruas e demais prédios, à vizinhança, bairro, cidade, às demais escolas, aos cidadãos da cidade. Memória institucional não é apenas memória da instituição escolar, de seus agentes, e das demais instituições educativas com que manteve relacionamentos, mas é memória da cidade.

Assim, falar de identidade institucional implica em falar da identidade da cidade, do lugar que a escola ocupou e ocupa no cenário material, social e cultural da cidade.

Por outro lado, o espaço objetivo de demarcação das instituições frente às demais são também suas propostas. A capacidade de formulação de propostas, planos e projetos, de expressão e operacionalização de intenções que respondem a funções sociais e a traços culturais importantes para a comunidade em um certo tempo e lugar, constitui uma força impulsionadora relevante para situar a instituição escolar frente às demais e no contexto da cidade. O surgimento e funcionamento das propostas ocorrem e produzem diferenciações internas, criando níveis, especificações no interior das instituições caracterizando-as também frente às demais. As vivências decorrentes das posições diferenciadas de alunas externas e alunas internas, de funcionários e de professores, de docentes de Ciências Exatas ou de professores de primeiras letras, entre os turnos de funcionamento, estabelecem demarcações que configuram as instituições como um espaço real tanto objetivo como subjetivo de vivências, relações, conflitualidades e convergências. A base de gestão - regimentos, normas, currículos, procedimentos e seus administradores - são um espaço concreto de manifestação da instituição.

Discutir a identidade institucional exige revisitar também estes elementos.

Entretanto, as instituições são também um *espaço subjetivo* pois se reconstróem na memória a partir das relações vividas em tempos e espaços definidos, compreendidos e rememorados a partir das subjetividades particulares dos que nelas viveram e se relacionaram. São um espaço subjetivo pois, embora elementos universalizantes, gerais e abrangentes a todos os que nela formam ou se formaram, nelas também se inscrevem relações de autonomia, de liberdade, na medida em que há uma pluralidade de modos de pertencimento e maneiras de interagir que produzem compreensões diferenciadas acerca da própria instituição.

A instituição como espaço subjetivo é uma outra forma de designar o "substrato não material das instituições", segundo o qual a instituição é a idéia que os seus membros fazem dela e a definição que a comunidade dá a respeito da mesma (Malinowski, apud Lourau, 1995:125). Este "substrato não material das instituições" de alguma maneira traduz as diferentes posições de sujeito e as articulações que entre si e com a instituição constróem e que subvertem e recriam permanentemente as identidades da instituição.

Trabalhar com esta dimensão subjetiva na qual a instituição se produz, implica em aceitar múltiplas formas de caracterizá-la, ligada àqueles que nela atuaram, seus papéis, visões de mundo e relacionamentos. Assim não há uma, mas múltiplas histórias da instituição, de acordo com os grupos que as contam e com a época em que vivenciaram a instituição. Desentranhar estas memórias e histórias da instituição contribui para torná-la mais viva, evitar seu esclerosamento e a hipertrofia do instituído. Dar fala a seus diferentes atores que em diversas posições e em diferentes tempos viveram a instituição revela suas múltiplas estratégias de construção e as variadas e muitas vezes conflitantes identidades institucionais e os processos de rejeição e aproximação que em seu interior se construíram.



A consideração dos espaços objetivos e subjetivos em que as identidades da instituição se constroem, de alguma forma explica a idéia de identidade como “celebração móvel”, e reconhece o constante movimento de descentralização e recentralização de identidade que anteriormente foi discutido.

### **Curso Complementar: delineamento preliminar**

As Escolas Complementares se desenvolveram no Rio Grande do Sul no período de 1906 a 1946 e tinham objetivo de formação profissional.

*“Art. 3º - O ensino complementar será ministrado em escolas complementares e destinado a alunos que se mostrarem habilitados nas matérias do curso elementar.*

*Art. 4º - Cada escola complementar terá tantos professores quantos forem necessários, segundo o número de seções em que for dividido o respectivo curso.*

*Art. 5º - O ensino complementar terá, quanto possível, caráter prático e profissional com o fim de desenvolver o ensino elementar e de preparar candidatos ao magistério público primário”. (Decreto Estadual 874, de 28 de fevereiro de 1906).*

Anteriormente a este período, a Escola Normal ocupava o espaço de formação do professor e, posteriormente, a Lei Orgânica do Ensino Normal alterou profundamente o currículo oferecendo, mediante o desdobramento da disciplina de Pedagogia em disciplinas específicas, conhecimentos técnico - científicos ao trabalho docente.

As Escolas Complementares no Estado do Rio Grande do Sul foram predominantemente femininas, e desenvolvidas pela iniciativa privada de congregações religiosas. Transpassavam-nas as práticas de gênero da época. Chama a atenção o papel das mulheres na direção destas

escolas. Dados do ano de 1943 informam que havia no estado 25 escolas de formação de professoras sendo sete oficiais, quinze particulares e três rurais, com predominância marcante portanto, das escolas privadas.

No final dos anos vinte, os Cursos Complementares oferecidos por instituições privadas, se inspecionados pelo poder público, passavam a expedir diplomas reconhecidos e válidos para o exercício do magistério público.

### **Escolas femininas e a perspectiva maternalista no Curso Complementar como uma das faces de identidade institucional**

Como colocado anteriormente, as instituições se constituem por processos que pretendem uma estabilização mas que constantemente são subvertidos, alterados, em tensão permanente entre instituído e instituinte.

Para o estudo das instituições escolares envolvidas nesta investigação, procurou-se um quadro teórico que fornecesse uma compreensão da proposta formativa do curso complementar. Tais referências teóricas acenam para uma tendência predominante identificada em tais processos, tratada como tendencial e predominante mas não como exclusiva ou monolítica.

A perspectiva maternalista presta atenção à maternidade e dá enfoque especial ao privado. Sua caracterização, utilizada por Dietz (1999) para discutir a cidadania e as mulheres, auxilia a compreender e explicar as propostas das escolas femininas estudadas.

*“O pensamento maternal não só depuraria o público ‘arrogante’ (masculino); proporcionaria além disso a base para uma concepção do poder totalmente nova, assim como da cidadania e do âmbito público. O cidadão que surge é um ser afetivo que, nas próprias palavras de Elshtain, está ‘dedicado à proteção da vulnerável vida humana’ e tenta fazer das virtudes da*



*maternidade o 'molde' de um novo mundo público mais humano"* (Dietz, 1999:18).

As escolas femininas formavam mulheres comprometidas com os demais pela atenção e amor para com os outros, pautadas para a "ética do cuidado" (Gilligan apud Dietz, 1999:18) centrada na responsabilidade, nas relações e em necessidades decorrentes de situações específicas. A ética do cuidado de Carol Gilligan, comenta Mouffe, se alinha com "*um conjunto de valores baseados na experiência das mulheres como mulheres, ou seja, a experiência da maternidade e do cuidado que realizam no âmbito privado da família*" (Mouffe, 1999:35).

As escolas femininas, para além do currículo escolar, reconheciam e desenvolviam capacidades, atributos e atividades especificamente ligadas à condição de mulheres as quais eram requeridas pela sociedade da época.

Embora Dietz e Mouffe critiquem a perspectiva maternalista na discussão da cidadania e ação política por considerarem-na essencialista, pode-se utilizar tal instrumento teórico para expressar a formação e proposta das escolas femininas católicas onde o Curso Complementar era oferecido. Estas escolas privilegiavam e desenvolviam a identidade das mulheres como mães, portanto no âmbito privado da família, articuladamente à formação profissional da professora, dimensão esta que as colocava no domínio público, pois as preparavam para trabalhar em escolas elementares públicas. As escolas elementares muitas vezes ficavam distantes das escolas onde haviam sido formadas, distantes também da residências de suas famílias, exigindo das alunas-mestras recém formadas no Curso Complementar, capacidades para lidar com um ambiente diverso daquele em que haviam sido educadas. As escolas elementares públicas estavam fundamentadas nos valores liberais da igualdade, liberdade e universalidade.

*"As maternalistas também afirmam que o discurso público e a cidadania deveriam estar inspirados nas virtudes da*

*maternidade - amor, atenção, compaixão, cuidado e 'absorção' - em resumo, em todas as virtudes que o âmbito liberal estatal e público despreza"* (Dietz:19).

A perspectiva maternalista tem entretanto um certo sentido de cidadania e consciência política ao defender a re-humanização da participação na sociedade e o reconhecimento da importância do inter-relacionamento humano (Dietz, 1999:19). Os dados sugerem que este sentido de cidadania era assumido e desenvolvido pelas escolas femininas, embora uma formação de cunho político voltada para um aberto compromisso público, coletivo e a participação em assuntos da comunidade - bairro, cidade, região, estado, nação - não fosse proposta.

Os dados sugerem que as escolas preparavam predominantemente para o mundo maternal (afetuoso, privado, virtuoso) e não para um mundo masculino (competitivo, público e estatal) (Dietz, 1999:20) embora, como se considerou anteriormente, a preparação para o magistério possa ser considerada como uma tímida forma de tratar virtudes privadas como públicas em decorrência de uma certa abertura da perspectiva maternalista.

Pode-se dizer também que as escolas femininas pautavam-se por um feminismo essencialista ao considerarem muito centralmente a identidade das mulheres como mães, sua ação no âmbito privado da família e, em decorrência, a ação docente inspirada nas "*virtudes específicas da família, ou seja, de amor, intimidade e compromisso com o 'outro concreto'*" (Mouffe, 1999:36, comentando a posição de Jean Bethke Elshtain).

A concepção essencialista, associada à perspectiva maternalista, pode ser identificada na homogeneidade da formação proposta, nos procedimentos disciplinares utilizados, como que forjando um tipo-padrão de mulher-mãe-professora. O internato era um espaço que favorecia a formação voltada para esta essencialidade feminina pois tirava a jovem da sociedade e a devolvia quando estava em idade



de casamento, de assumir sua família ou, como professora<sup>6</sup>, um lugar no mundo público. Havia uma certa idealização da família e do casamento - corte e costura, boas maneiras faziam parte da formação.

Entretanto uma forte carga de controle e distanciamento dos corpos femininos estava presente: salas de banho individualizadas com banheiras em peças separadas, banhos com camisola e com duração controlada, supervisão das amizades evitando companhias íntimas - as alunas deviam andar de três em três e não de duas a duas - uniformes que encobriam as formas femininas - saias longas, mangas compridas, golas altas. As alunas (as externas, principalmente, pois as internas viviam num mundo muito mais controlado em que os traços de futilidade não tinham lugar) eram repreendidas e controladas em seus penteados, maquiagens e pinturas das unhas, de forma que traços mais mundanos e que manifestassem a individualidade fossem deixados fora da porta da escola.

Contribuía para a proposta formativa uma formação religiosa e moral que opunha razão, controle, disciplina e comportamento feminino a desejo e sensualidade.

Os dados sugerem que havia de parte das escolas um reconhecimento da condição feminina e suas especificidades e lugar no mundo social e cultural e no espaço público da época. Pode-se identificar uma concepção essencialista<sup>7</sup> na proposta formativa, na medida em que as escolas buscavam formar mulheres identificadas com a família, com a maternidade e, sendo professoras, com o cuidado de crianças. Assim o tipo de

pessoa a formar - mulher e professora - tinha uma essência e identidade comum, era homogêneo, uniforme, estável e coerente.

Pode-se também identificar na proposta formativa das escolas femininas estudadas, elementos do feminismo social em sua "*tentativa de encontrar algo único na identidade das mulheres como mães (potenciais)*" (Dietz b, 1999:49)<sup>8</sup>, pela "*defesa dos 'laços familiares' e da prática da maternidade*" (Dietz b, 1999:50) e pelo fato de "*incrementar a identidade das 'mulheres como mães' e estabelecer a primazia moral da família, assim como do âmbito privado da vida humana*" (Dietz, b, 1999:51).

*"Para o feminismo social, a família é o âmbito primordial e mais elevado da vida humana"* (Dietz b, 1999:52). "*Os valores de intimidade, amor e atenção caracterizam o âmbito do privado; a maternidade, como prática social, gera uma postura que preserva a vida e ressalta a atenção com os outros, e é pessoal, empática e amorosa*" (Dietz b, 1999:53).

Assim, as escolas femininas em estudo, além de formarem mulheres para práticas familiares e da maternidade, preparavam para o mundo público quando formavam professoras para o magistério no ensino elementar.

## Elementos conclusivos

Trabalhar com escolas privadas de formação de professoras exige a compreensão de que as mesmas são marcadas no tempo e espaço, têm

<sup>(6)</sup> Apenas se tivessem mais de 18 anos as professoras eram remuneradas pela atividade de lecionar, mesmo que recém-formadas no Curso Complementar. Muitas se submetiam a esta condição pois trabalhavam nesta condição, como professoras substitutas, na medida em que contavam este tempo para a aposentadoria (Werle, 1997).

<sup>(7)</sup> Stuart Hall discute o sujeito do Iluminismo "como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou idêntico a ele - ao longo da existência do indivíduo" (1999:10-11).

<sup>(8)</sup> Mary G. Dietz em seu artigo "Cidadania com cara feminista. O problema com o pensamento maternal" (1999:48-69), opõe-se ao pensamento maternal e ao feminismo social, apresentado, no início de seu texto, uma reconstrução do pensamento de Jean Belthke Elstain, formuladora do feminismo social, apresentando seus argumentos para caracterizar o feminismo social. Nesta base teórica me apóio para explicar o tipo de feminização do magistério que encontrei na base empírica com que trabalho, embora Dietz, para defender seu ponto de vista com referência à defesa de uma política feminista, apresente críticas profundas ao feminismo social de Jean Belthke Elstain.



uma organização jurídica e material e obtém a adesão de seus membros pela obediência à lei, disciplinamento e coação. Que o sentido de identidade da mesma não é dado, permanente, único, pois não há uma essência institucional a ser identificada, mantida, preservada, contada. Os sentidos da instituição são múltiplos conforme os tempos, as intervenções, os sujeitos.

Trabalhar com a identidade institucional não implica abandono do passado institucional e numa construção definitiva a ser atingida, mas em construções provisórias que vão se subvertendo, superando e buscando novas identificações.

O estudo feito sobre três escolas femininas que ofereceram o Curso Complementar possibilitou a compreensão que uma das perspectivas identitárias das mesmas foi, por ocasião da formação de complementaristas, a maternalista, voltada para a ética do cuidado, e ao incremento da identidade das mulheres como mães, e à defesa dos laços familiares.

A profissionalização para o magistério apresentava uma nuance nova e diferenciada frente a este maternalismo, com ele se misturando, embora aceitando a inserção feminina no mundo público, por meio do magistério em escolas públicas elementares atividade esta com traços da referida perspectiva maternalista.

Esta é uma narrativa que interpreta a formação dada no Curso Complementar e que oferece um fragmento da identidade das instituições femininas estudadas.

## Bibliografia

- BUTELMAN, Ida. *Pensando as Instituições: teorias e práticas em educação*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- DIETZ, Mary G. O contexto é o que conta: feminismo e teorias da cidadania. IN: LAMAS, Marta. *Cidadania e feminismo*. Edição Especial: feminismo e teoria, identidade pública/privada. São Paulo: Melhoramentos, 1999.
- DIETZ, Mary G. (b) Cidadania com cara feminista. In: LAMAS, Marta. *Cidadania e feminismo*. Edição Especial: feminismo e teoria, identidade pública/privada. São Paulo: Melhoramentos, 1999.
- ENRIQUEZ, Eugéne. *A organização em análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LOURAU, René. *A análise institucional*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOUFFE, Chantal. Feminismo, cidadania e política democrática radical. In: LAMAS, Marta. *Cidadania e feminismo*. Edição Especial: feminismo e teoria, identidade pública/privada. São Paulo: Melhoramentos, 1999.
- REZENDE, Janina Andrade Sobral. *A magia do passado. Histórias do Sévigné Centenário 1900- 2000*. Porto Alegre: Pallotti, 2000.
- RIBEIRO, Marcus Venício Toledo. Os arquivos das escolas. In: NUNES, Clarice (Org). *Guia preliminar de fontes para a História da Educação Brasileira*. Brasília: INEP, 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria Cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa, BÜHLER, Caren, DORNELLES, Rute Vieira. Preservação da memória: impactos do processo de estudar a história de um colégio. São Leopoldo, // *Congresso Internacional de Educação*, 3 a 5 de out. 2000. Mimeo.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Complementar como espaço de formação. *Véritas*, Porto Alegre, v.42, n.2, p. 307-316, jun. 1997.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.