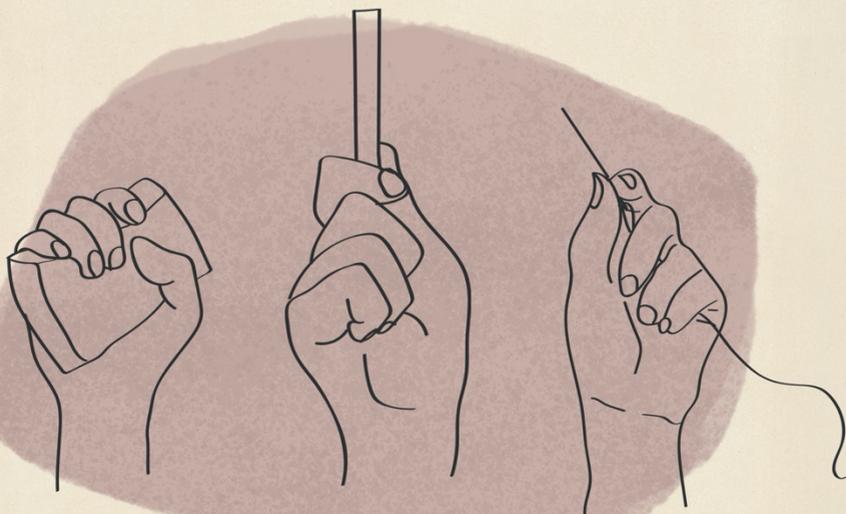


Nilce Vieira Campos Ferreira
Sandra Jung de Mattos
Yésica Paola Montes Geles



História da educação das mulheres

entre agulhas, prendas domésticas e o magistério
(Mato Grosso/Brasil e Caribe/Colômbia)

História da educação das mulheres

Entre agulhas, prendas domésticas e o magistério
(Mato Grosso/Brasil e Caribe/Colômbia)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL**

Reitor Laércio Alves de Carvalho
Vice-reitora Celi Corrêa Neres
*Pró-reitora de Extensão, Cultura
e Assuntos Comunitários* Márcia Regina Martins Alvarenga



DIVISÃO DE PUBLICAÇÕES - EDITORA UEMS

Chefe da Divisão de Publicações Neurivaldo Campos Pedroso Junior
Designer Gráfico Everson Umada Monteiro
Editora Eliane Souza de Carvalho
Revisora Islene França de Assunção

CONSELHO EDITORIAL

Presidente Edilson Costa
Conselheiros(as) Adriana Rochas de Carvalho Fruguli Moreira
Ailton de Souza
Alberto Adriano Cavalheiro
Cristiane Marques Reis
Estela Natalina Mantovani Bertoletti
Everson Umada Monteiro
Márcia Regina Martins Alvarenga
Marcos Antonio Nunes de Araujo
Susylene Dias de Araújo
Vanessa Maciel Franco Magalhães

Nilce Vieira Campos Ferreira

Sandra Jung de Mattos

Yésica Paola Montes Geles

**História da educação das mulheres:
entre agulhas, prendas domésticas e o magistério
(Mato Grosso/Brasil e Caribe/Colômbia)**



© 2021 by Nilce Vieira C. Ferreira, Sandra Jung de Mattos e Yésica Paola Montes Geles.

CAPA E PROJETO GRÁFICO
Everson Umada Monteiro

REVISÃO FINAL
Islene França de Assunção

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UEMS.

F442h Ferreira, Nilce Vieira Campos
História da educação das mulheres: entre agulhas, prendas domésticas e o magistério (Mato Grosso/Brasil e Caribe/Colômbia) / Nilce Vieira Campos Ferreira, Sandra Jung de Mattos, Yésica Paola Montes Geles. – Dourados, MS: Editora UEMS, 2021.
358 p.

ISBN: 978-65-89374-16-9 (Digital).

1. Mulheres – Estudo 2. Educação feminina – Brasil 3. Educação feminina – Colômbia 4. Escolarização e trabalho I. Ferreira, Nilce Vieira Campos II. Mattos, Sandra Jung de III. Geles, Yésica Paola Montes IV. UEMS V. Título

CDD 23. ed. - 371.822

Autorizamos a reprodução parcial ou total desta obra, para fins acadêmicos, desde que citada a fonte.
Proibido qualquer uso para fins comerciais.

Direitos reservados a
Editora UEMS
Bloco A - Cidade Universitária
Caixa Postal 351 - CEP 79804-970 - Dourados/MS
(67) 3902-2698
editorauems@uems.br
www.uems.br/editora

Editora associada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Às mulheres de nossa vida, cujas formações e ofícios nos inspiram a também desenvolvermos nosso próprio ofício na cotidianidade de nossas instituições acadêmicas. Em nossa trajetória, em nossos caminhos, elas se insinuem, e a elas nos somamos na construção de melhores dias rumo à autonomia, à liberdade, ao conhecimento. Temos ciência de que não é o passado que define nossas escolhas no presente, como também não ignoramos as ameaças que o futuro encerra se não lutarmos todos os dias. Forjamo-nos como historiadoras, como narradoras de uma história cercada pela engendrada estrutura sociocultural que resiste ao tempo, que submete e mantém as histórias de mulheres em silêncio. Somamo-nos àquelas que fazem desse um "silêncio ruidoso".

AGRADECIMENTOS

Às/aos integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG/CNPq), da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação nas Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e na América Latina (RECONAL-Edu), e do Centro Memória Viva do Instituto de Educação (CMVIE), pelos diálogos a respeito de questões emergentes, históricas e contemporâneas acerca da história da educação feminina e em prol de dias melhores e equânimes para mulheres e homens.

Aos nossos familiares, às amigas e amigos que partilham conosco os caminhos da aprendizagem, do ensino, da pesquisa, da extensão nos vastos campos da região Centro-Oeste. Propomos uma investigação e convidamos vocês a conhecerem uma história que nos incita a romper e ampliar fronteiras.

Às jovens pesquisadoras que se voltam para a pesquisa sobre a História das Mulheres e que sabem que é preciso lutar todos os dias para que nos conheçam e compreendam nossas lutas e resistências.

À Editora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e a toda a equipe editorial, pela publicação e divulgação desta obra.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento necessário ao desenvolvimento de nossas pesquisas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Divisão Territorial de Mato Grosso 1889	37
Figura 2 – Mapa do Departamento de Bolívar em 2012	167
Figura 3 – Mapa do estado de Bolívar, 1886.....	171
Figura 4 – Mapa do Departamento de Bolívar, 1905	175
Figura 5 – ENIB no Centro Amuralhado (Cartagena – 1879)	233
Figura 6 – Evento Cívico ENIB (1918)	301

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Municípios mato-grossenses	39
Quadro 2 – Professores e professoras no ensino primário mato-grossense	97
Quadro 3 – Escolas e alunos no ano de 1889 das escolas primárias	118
Quadro 4 – Escolas do sexo feminino de 1889.....	119
Quadro 5 – Escolas e alunos no ano de 1890 das escolas primárias	120
Quadro 6 – Escolas e alunos no ano de 1891 das escolas primárias	121
Quadro 7 – Escolas e alunos no ano de 1892 das escolas primárias	122
Quadro 8 – Instrução secundária mato-grossense	122
Quadro 9 – Escolas e alunos no ano de 1893 das escolas primárias	124
Quadro 10 – Escolas do sexo feminino de 1893.....	125
Quadro 11 – Escolas e alunos no ano de 1894.....	127
Quadro 12 – Instrução secundária mato-grossense de 1894.....	128
Quadro 13 – Escolas do sexo feminino de 1894.....	129
Quadro 14 – Escolas e alunos no ano de 1896.....	132
Quadro 15 – Instrução secundária mato-grossense em 1896.....	133
Quadro 16 – Escolas do sexo feminino de 1896.....	134
Quadro 17 – Escolas e alunos no ano de 1897.....	136
Quadro 18 – Escolas do sexo feminino de 1897.....	137
Quadro 19 – Escolas e alunos no ano de 1899.....	139
Quadro 20 – Escolas do sexo feminino de 1899.....	140
Quadro 21 – Escolas do sexo feminino de 1902.....	144
Quadro 22 – Escolas do sexo feminino de 1907.....	149
Quadro 23 – Escolas do sexo feminino de 1908.....	152
Quadro 24 – Escolas e alunos no ano de 1910.....	153
Quadro 25 – Escolas do sexo feminino de 1910.....	154
Quadro 26 – Formação de meninas e meninos do ensino primário.....	155
Quadro 27 – Escolas em Alguns Departamentos da Colômbia, 1904.....	191
Quadro 28 – Escolas e Estudantes em Bolívar, 1911.....	192
Quadro 29 – Número de escolas e alunos de Bolívar, 1917.....	193
Quadro 30 – Número de escolas do estado de Bolívar, 1875	200
Quadro 31 – Número de Escolas Normais e Escolas anexas (1879).....	219
Quadro 32 – ENIB (1875 -1930)	234
Quadro 33 – Plano de Estudos da ENIB (1905).....	239
Quadro 34 – Disciplinas ofertadas na ENIB (1905)	243
Quadro 35 – Disciplinas ofertadas na ENIB (fevereiro de 1906).....	244

Quadro 36 – Disciplina da ENIB (setembro de 1906)	248
Quadro 37 – Plano de Estudos para as Escolas Normais Femininas (1912)...	261
Quadro 38 – Estudantes ENIB (1904).....	275
Quadro 39 – Disciplinas e Professores (ENIB,1905).....	280
Quadro 40 – Disciplinas e Professores da ENIB (1906).....	284
Quadro 41 – Estudantes ENIB (junho de 1906)	287
Quadro 42 – Disciplinas e Professores na ENIB (setembro 1906)	293

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	21
1 A MIRAGEM DA INSTRUÇÃO FEMININA EM MATO GROSSO ..	35
1.1 Reforma Souza Bandeira de 07 de junho de 1889	45
1.2 Escolas femininas mato-grossenses: trabalhos de agulhas e prendas domésticas	61
1.3 Para os homens, o ensino das ciências; para as mulheres, os afazeres do lar	81
1.4 Entre fronteiras temporais e espaciais: linhas, agulhas e o ingresso no magistério	90
1.5 Mulheres culpadas pela “decadência” do ensino primário público	103
2 INSTITUIÇÕES ESCOLARES FEMININAS EM MATO GROSSO	109
2.1 Escolas femininas mato-grossenses (1889 – 1893)	117
2.2 Escolas femininas mato-grossenses (1894 a 1900)	127
2.3 Pouca ou nenhuma aptidão para o elevado cargo de preceptor da juventude (1901 a 1910)	142
3 LUTA PELA FORMAÇÃO DE INSTITUTORAS DE BOLÍVAR (1874-1930)	159
3.1 Um olhar para a história colombiana: Bolívar e Cartagena	165

3.2 Ofícios de mulheres: fiar, costurar, fazer meias...177

4 MULHERES COLOMBIANAS: ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO187

4.1 Escolas em Bolívar (1903-1917)190

4.2 Cartagena e a educação feminina: antecedentes históricos198

5 ORIGEM DAS ESCOLAS NORMAIS NA COLÔMBIA202

5.1 Escolas Normais Colombianas206

5.2 Lugar das Escolas Normais de Professoras: Lei Orgânica de 1903 e Decreto n° 491, de 1904221

6 A ESCOLA NORMAL DE INSTITUTORAS DE BOLÍVAR (1903-1930)230

6.1 Adaptar-se às condições peculiares do país e da vida moderna: as normas do ensino235

6.2 Ideal de nacionalidade, progresso e religião: consolidação da unidade nacional251

6.3 Formação de professoras: mulheres mais práticas do que eruditas258

6.4 Alunas-mestras: a fortuna de ser bem acolhida (1903-1930)272

7 A TÍTULO DE CONCLUSÃO: OS SILÊNCIOS E AS MUITAS TAREFAS316

REFERÊNCIAS333

SOBRE AS AUTORAS357

PREFÁCIO

[...] aquilo ou aqueles tornados ausentes pelas interpretações incessantemente tecidas sobre o passado e presente, uma vez guardados, arriscam-se a se tornarem presença. (KOFES, 2001, p. 188).

História da educação das mulheres: entre agulhas, prendas domésticas e o magistério (Mato Grosso/Brasil e Caribe/Colômbia) resulta do esforço investigativo de três mulheres, duas oriundas do Brasil e uma da Colômbia, cujos caminhos se imbricaram em um tema comum de pesquisa. Do encontro entre Nilce Vieira Campos Ferreira, Sandra Jung de Mattos e Yésica Paola Montes Geles, emergiram histórias de diferentes instituições dedicadas à formação feminina e de professoras em seus países de origem.

Nilce Vieira, Sandra Jung e Yésica Montes Geles, ao fazerem um giro sobre essas histórias nos rincões do centro-oeste brasileiro e no litoral caribenho, problematizam a história da formação de mulheres a partir do enfoque da história das instituições nas quais realizavam os seus estudos: escolas femininas no Estado de Mato Grosso – Brasil e Escola Normal em Cartagena – Colômbia. Por meio da legislação que normatizou o funcionamento de tais escolas, assim

como por um conjunto de documentos impressos, as autoras traçam as linhas para a compreensão tanto das especificidades dessas escolas e, por conseguinte, dos seus pontos de clivagem, quanto dos aspectos de aproximação.

Ao evidenciar o quanto a história da educação feminina se expressa na luta das mulheres em prol de sua formação e, depois, da escolarização de outras mulheres quando aquelas se tornam professoras, a obra rompe com “interpretações incessantemente tecidas sobre o passado e presente” nas quais as mulheres estavam e estão ausentes.

Esta obra, escrita por essas três pesquisadoras latino-americanas, ao trazer para a cena, histórias que envolvem a formação feminina, cumpre bem o objetivo de transformar em presença a outrora silenciada e/ou ausente história da educação das mulheres. Em suma, as pesquisas de Nilce Vieira Campos Ferreira, Sandra Jung de Mattos e Yésica Paola Montes Geles concretizam, em presença, a própria história das mulheres em sua obstinada luta pela conquista do direito à educação na sociedade, seja no Brasil, seja na Colômbia.

Sandra Cristina Fagundes de Lima.

Uberlândia-MG, janeiro de 2021.

APRESENTAÇÃO

Vamos falar de mulheres, de uma história de educação das mulheres, uma história de percursos formativos femininos em uma abordagem na qual dialogamos com a educação latino-americana, envolvendo uma compreensão global da educação ocidental, uma vez que nossas fontes também abarcam referências da historiografia francesa que foi direcionada às mulheres. Tratamos, assim, de compreender o passado a partir de pesquisas que realizamos no presente. Esse olhar distanciado nos permite uma mirada mais acurada de fatos que se tornam mais compreensíveis ao longo do tempo.

A obra que ora apresentamos traz consigo o relato de nossas buscas em termos da compreensão da educação que foi ofertada às mulheres e de como muitos resquícios dessa educação se mantiveram ao longo dos anos e, até hoje, permanecem nos espaços que são ocupados pelas mulheres.

Partindo dessas premissas, ao nos propormos a investigar a educação que era ministrada nas instituições escolares, durante um

período no qual era comum a existência de escolas separadas para educação de meninas e meninos, tanto no ensino brasileiro como no colombiano, no Departamento de Bolívar, realizamos uma pesquisa de cunho histórico, e, no texto, perpassam análises referentes ao contexto particular institucional, considerando as conjunturas social, política, econômica e cultural que o rodeiam.

Particularmente, ao estudarmos a história da educação feminina, pareceu-nos pertinente buscar a compreensão da realidade das mulheres na sociedade, posto que uma história da educação feminina parece ter uma dupla finalidade: por um lado, escrevermos uma história das mulheres vivenciada em um determinado tempo, uma história silenciada e pouco visibilizada; por outro lado, analisarmos e registramos uma história que a elas foi ofertada, em dado local e período, no caso específico, em Mato Grosso e no Departamento de Bolívar, Colômbia.

Lembramos que as instituições educativas se tornaram lugares de aceitação e formação do sexo feminino, contudo, essa aceitação não foi concebida em um estado de igualdade social entre os gêneros, mas constituiu-se a partir de uma constante luta pelo direito à educação feminina. Mulheres precisaram lutar e se esforçar arduamente para permanecer e ocupar espaços escolares, fosse nas escolas infantis, básicas ou de ensino superior.

As lutas por formação das mulheres e, até mesmo, para romper estereótipos foram constantes. Quando escrevemos uma história da educação feminina, entre tantas possíveis, consideramos que assim como existiram estados de opressão e submissão – como relatado por autoras e autores referenciados – nos quais a invisibilidade dessas histórias permaneceu e ainda permanece, também existiram lutas e resistências.

Desse modo, na verdade, expomos uma história da educação das mulheres a partir de um olhar segundo o qual elas são vistas como mulheres vencedoras, mulheres que não se submeteram ao lugar que lhes era destinado pelo patriarcado, pela sociedade ou pela religião. Adotamos uma concepção com base na qual defendemos que mulheres romperam fronteiras e encararam tanto os bancos escolares para sua formação quanto, posteriormente, a atuação no magistério como uma possibilidade de conquistar a independência financeira e como condição para deixarem de sobreviver às expensas de seus pais, familiares ou maridos; enfim, foram em busca da própria subsistência e autonomia frente a quem as queria cercear.

Cabe, ainda, um relato a respeito das pesquisas que vimos compondo a respeito da história da educação feminina desde os anos de 2014, seja no Centro Memória Viva do Instituto de Educação (CMVIE), seja no Grupo de Pesquisa e Estudos em História da

Educação, Instituições e Gênero (GPHEG)¹, vinculado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso², na linha de pesquisa “Cultura, Memória e Teorias em Educação”, lugares de memória em que nossos relacionamentos se alargaram, a partir da realização de encontros, seminários, reuniões de estudo e outros eventos em nossos espaços acadêmicos.

De fato, nesses espaços, pesquisas interinstitucionais tiveram origem articuladas a uma rede de ensino, pesquisa e extensão que congrega pesquisadoras, pesquisadores e extensionistas, com o objetivo de ampliar o campo de estudos nas regiões Centro-Oeste e Norte conectadas às ações da América Latina: a Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina (RECONAL-Edu)³.

Nessas pesquisas desenvolvidas⁴, temos procurado identificar e compreender como a escolarização feminina se deu a partir de dados oficiais constantes em documentos dos poderes executivos e legislativos. Considerando a história da educação das mulheres,

¹ Ver <https://www.ufmt.br/unidade/gpheg/pagina/apresentacao/2095>

² Do qual uma das autoras foi bolsista apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A esse respeito, ver Geles (2017).

³ Ver <https://www.ufmt.br/unidade/reconaledu>.

⁴ Nossas pesquisas contam com apoio, auxílios financeiros que permitem sua realização e divulgação, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

analisamos ações educativas, organização de ensino, investimentos aplicados na instrução feminina, ideário de civilização e práticas ou representações sociais que retratem os esforços em prol da educação pública feminina no contexto educacional proposto, no Brasil e na América Latina.

O percurso metodológico que vimos utilizando contempla a leitura de obras comuns à história da educação e das mulheres, a análise de documentos escolares disponíveis em acervos públicos, pessoais ou em arquivos de fontes primárias digitalizados, incluindo relatórios e mensagens disponíveis no *Center for Research Libraries* (CRL)⁵, além do Arquivo Público de Mato Grosso, no qual constam inúmeros documentos impressos do período.

Nossas investigações têm buscado catalogar essas fontes primárias e secundárias para o estudo da escolarização feminina, identificando diversos tipos de documentação ainda desconhecidos e não catalogados que serão colocados à disposição de outras pesquisadoras e pesquisadores.

Defendemos a concepção de que nossas investigações trazem consigo contribuição substancial ao campo da historiografia da educação, a partir de uma abordagem geral da educação das mulheres advinda do sistema educacional e do projeto de

⁵Ver <http://ddsnext.crl.edu/brazil>.

transformação social proposto pelos republicanos, mas no qual, a partir de imagens, discursos e representações, a educação das mulheres foi ofertada sob determinadas condições, sedimentadas e oriundas de processos de restrição a certos papéis femininos herdados de tradições que são reafirmadas constantemente e que intervêm na emancipação feminina.

Acenamos a leitoras e leitores para percorrerem esse interessante registro de uma história ainda pouco estudada no Brasil, embora, nos últimos anos, encontre-se uma produção significativa que chega timidamente às salas de aula e aos grupos de pesquisa. É um convite para entender como a escolarização das mulheres se fez nos meandros de uma sociedade patriarcal, heteronormativa, machista, binária e conservadora.

No movimento de pensar a superação dessa sociedade capitalista, não podemos deixar de lembrar que registrar essa história é também uma forma de luta da qual não podemos nos esquivar, um caminho que percorremos e que não deve ser apartado da luta pelo fim de todas as opressões.

As autoras

INTRODUÇÃO

As mulheres nem sempre são oprimidas, e pode acontecer de exercerem um poder, e até uma opressão. Elas não têm sempre razão. Pode acontecer de serem felizes e apaixonadas. Escrever sua história não é um meio de reparação, mas o desejo de compreensão, de inteligibilidade global. (PERROT, 2007, p. 166).

Iniciamos nossa obra lembrando que falar de formação de mulheres, de instituições educativas e de formação de professoras implica escrever uma história que encontramos em estado de dormência e trazer, a partir de um olhar no presente, uma história que ainda não foi escrita.

A epígrafe nos chama a atenção para esse desejo de compreensão, de inteligibilidade de uma história que permanece guardada, à espera de que a investiguemos tanto “[...] com seu poder de palavra [...]” quanto com “[...] seu poder de silêncio [...]”, como nos disse Carlos Drummond de Andrade (1998, p. 12) quando nos incitou: “[...] penetra surdamente no reino das palavras. Lá estão os poemas [e as histórias das mulheres] que esperam ser escritos [...]”.

Nós também nos questionamos por que “[...] ermas de melodia e conceito elas se refugiaram na noite, as palavras?”. (ANDRADE, 1998, p. 12), palavras que, uma vez escritas, trariam consigo uma história. Assim, desde 2014, temos nos movimentado nessa busca pelas fontes, que, em sendo reunidas, comporiam uma possível história da educação feminina.

Sabemos que, nos anos de 1970, quando o interesse por estudar a história das mulheres se iniciou, sobretudo, a partir dos movimentos feministas, pesquisadoras e pesquisadores voltaram seu olhar para a história das mulheres, e espaços importantes foram abertos nos campos de investigação, entre eles, na história da educação.

Michelle Perrot⁶, uma das precursoras desses estudos, voltou-se para a história das mulheres que estava oculta em uma história quase sempre escrita a partir do ponto de vista da masculinidade. Trata-se de uma história que, em seu início, compreendeu a mulher como vítima, mas que logo identificou traços que permitiam às pesquisadoras e aos pesquisadores escreverem sobre mulheres

⁶ A partir da Escola dos Annales, movimento historiográfico surgido em 1929 e que se constituiu em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*. Os estudos que se referiam às mulheres, mais especificamente a partir da terceira geração, surgiram com Michelle Perrot, Georges Duby, Christiane Klapisch, Arlette Farge e Mona Ozouf, que se dedicaram a estudar a história delas. Inclusive, Georges Duby e Michele Perrot empenharam-se em organizar uma história da mulher em vários volumes (BURKE, 1992).

atuantes na sociedade, outorgando-lhes papel nos espaços, não só nos privados, dos quais ela se ocupava, mas também nos públicos (PERROT, 2009).

Claro está para nós que “[...] toda história é história contemporânea, tem um compromisso com o presente; interroga o passado tomando como referência questões que fazem parte da nossa vida [...]”, como apresentado por Carla Bassanezi Pinsky⁷ na obra de Perrot (2007, p. 11), o que nos permite assinalar que determinações históricas contribuem para as desigualdades de gênero presentes ainda hoje, cujas implicações incidem sobre representações femininas, sobre sexualidades, sobre lutas por direitos, sobre o papel da família, do Estado e da religião, mas, principalmente, influenciam nas dificuldades e nas possibilidades de acesso à cultura e ao conhecimento.

Desse modo, mulheres foram encontradas nos espaços públicos como as instituições educativas, nos trabalhos nas áreas de comércio e saúde, nas lavouras, nas fábricas, entre outros lugares, nos quais as mulheres se posicionaram ao longo da história, procurando ocupar espaços de poder em suas comunidades.

Somente a partir de suas lutas, intentando sair do espaço privado de atuação onde foram incessantemente colocadas, mulheres

⁷ Apresentação da obra *Minha História das Mulheres* de Michelle Perrot (2007).

ousaram avançar para os espaços públicos, de modo a garantir a própria subsistência e liberdade. A educação se mostrou como um dos caminhos para a autonomia e a relativa liberdade de ir e vir. Ao adentrarem os espaços educativos para se educarem, mulheres compreenderam que um dos primeiros espaços públicos habilitados ou permitidos para sua atuação fora do lar seria o magistério. Nesse espaço de atuação, devido à crença disseminada da existência do dom inerente da maternidade, a mulher pode, primeiramente, ocupar o lugar de educadora para a infância.

Nessa linha de raciocínio, propomos uma análise da história da educação feminina em duas partes, em que apresentamos duas perspectivas a respeito de instituições educativas que educaram mulheres. Na primeira parte, contextualizamos a organização da Instrução Pública em Mato Grosso, na região Centro-Oeste brasileira, entre os anos de 1889 a 1910, analisando a formação e a organização dos processos de escolarização ofertados às mulheres, e mapeando as escolas de formação feminina existentes na região no início da República brasileira. Na segunda parte, abordamos as formas de instrução que foram direcionadas às professoras normalistas e tomamos como objeto de estudo a Escola Normal de Institutoras⁸ de

⁸ O termo institutoras equipara-se ao termo professora primária no Brasil.

Bolívar, a ENIB, no Departamento de Bolívar, na Colômbia, entre os anos de 1874 a 1930.

Assim, nosso manuscrito encontra justificativa a partir de, ao menos, três argumentos. O primeiro deles é compor uma história de instituições educativas, pioneiras na escolarização e formação de mulheres, de modo a contribuir para a memória das instituições escolares. O segundo é a intenção que tem nos movido nos caminhos da pesquisa para visibilizar a história das mulheres no campo da história da educação. Como terceiro argumento, acreditamos que nos cabe ampliar as referências de investigações sobre a história da educação feminina na região Centro-Oeste, mais especificamente, nesta obra, em Mato Grosso e na Colômbia, nomeadamente, na região conhecida como Departamento de Bolívar.

Configurando os caminhos metodológicos, lembramos que, há muito, Marc Bloch (2002, p. 83) já nos dizia “[...] como posso saber o que vou lhes dizer?”. Para ele, iniciantes na pesquisa pareciam pensar que as fontes eram encontradas facilmente, contudo, conforme acrescenta, “[...] os documentos não surgem, aqui ou ali, por efeito [de não se sabe] qual misterioso decreto dos deuses”.

Bloch (2002, p. 83) descreveu com muita propriedade que a massa documental que se encontra “[...] em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de modo algum à análise [...]”. De fato, o autor mencionou as

dificuldades que a ausência ou a presença desses documentos traz para as reflexões necessárias à compreensão da vida no passado, pois “[...] o que se encontra assim posto em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações [...]” (BLOCH, 2002, p. 83).

Desse modo, Bloch (2002, p. 83) continuamente nos disse que ficou “[...] convencido de que, ao tomar conhecimento dessas confissões, inclusive os leitores que não são do ofício experimentariam um verdadeiro prazer intelectual [...]”. Para ele (BLOCH, 2002, p. 83), seria, portanto, na trajetória no “[...] espetáculo da busca, com seus sucessos e reveses [...]”, nas suas próprias palavras, que, romperia com “[...] o gelo e o tédio” daquilo que está pronto, e a partir daí, seria possível experimentar “[...] um verdadeiro prazer intelectual [...]”.

Ocorre-nos, portanto, que entre os fatos que possibilitaram a preservação dos documentos responsáveis por relatar determinados acontecimentos, esteve sempre, *a priori*, algum interesse ou algum acaso, o que nos permite, no presente, interpretar e tecer algumas reflexões sobre certos eventos relacionados à educação feminina. Cabe-nos, dessa forma, o ato de pensar e repensar para escrever uma história, em nosso caso, uma história da educação feminina, na qual precisamos “[...] usar, simultaneamente, tantas ferramentas distintas”,

uma vez que “os fatos humanos são mais complexos que quaisquer outros [...]” (BLOCH, 2002, p. 81).

Nessa seara, portanto, nós nos enveredamos, afinal, as mulheres se situam em uma ponta extrema, demasiado restrita, na maioria das vezes, oculta ou silenciada, o que torna forçoso àquela ou àquele que se propõe a escrever determinada história que possua “[...] ao menos um verniz de todas as principais técnicas de seu ofício [...]” (BLOCH, 2002, p. 81).

A partir dessas definições prévias, articulamos uma aliança entre técnicas e métodos de pesquisa, e principiamos a ler, escrever, interagir com pessoas, projetos, programas, fontes de pesquisa primárias e secundárias, enfim, com o passado, o presente e, quiçá, o futuro, de modo que essa investigação se construísse em uma narrativa escrita que, ao ser sistematizada, pudesse permitir às análises aqui relatadas revelarem uma história da educação feminina em localidades com as quais, no âmbito de nosso ofício, em Mato Grosso, na região Centro-Oeste, na divisa com Rondônia, mais ao Norte do Brasil, e com a Colômbia, no Caribe, compartilhamos espaços de ensino, pesquisa e extensão.

Sabemos que o fazer histórico pode ser definido como um trabalho artesanal em busca de matéria-prima, de fontes para a pesquisa que possam compor uma escrita e uma história a ser contada. No ato de criar e moldar uma narrativa verossímil,

tricotamos uma obra, um fio que nos leva à forma peculiar do texto que elaboramos. Posicionamo-nos como pequenas artesãs científicas em nossas tecelagens, como apontado por Febvre (1989, p. 25), para quem “[...] todos nós somos, que nós amamos até nas suas taras e nas manias, o pequeno artesão que faz por si mesmo todas as coisas e cria ele próprio a sua utensilagem [...]”.

Aderindo a essa roupagem de artesãs, caçando artefatos para compor esse escrito que se entrelaça aos nossos modos de vida no cotidiano, fizemos escolhas, nem sempre acertadas, mas que nos possibilitaram trilhar um caminho fecundo, que muito embora possa se apresentar coberto de contradições e alguns equívocos, contempla, ao mesmo tempo, muitos acertos, uma vez que no nosso “[...] campo de experiência, os seus programas de investigação vai juntar-se ao passado a tantas belezas mortas” (FEBVRE, 1989, p. 25).

Buscando essas belezas e as tornando vivas, levantamos as hipóteses de que, nas poucas instituições escolares voltadas à educação feminina, as práticas educativas incluíam e consagravam uma formação que delegava à mulher determinadas atitudes e ações. Perpassavam os espaços educativos ritos e práticas sociais que atribuíam a responsabilidade pela harmonia do lar, pela higiene dos ambientes e pela educação de filhas e filhos às mulheres. Caso moças e mulheres lograssem sair do espaço privado de seus lares para ocuparem postos de trabalho, era permitida a elas, quando muito, a

atuação na docência ou em atividades que implicassem o cuidado com as pessoas, a exemplo, a atuação nas áreas de saúde.

Nessa concepção, no decorrer de nossa pesquisa, estabelecemos um diálogo com Jacques Le Goff (1990), que descreveu o processo historiográfico como uma interação com o passado e o presente, na qual procedemos a uma procura do passado para alimentar o presente e o futuro. É um processo de libertação e não de escravização das pessoas, cabendo à historiografia “[...] esclarecer o presente; o passado é atingido a partir do presente” (LE GOFF, 1990, p. 9). Para o autor, os documentos deveriam ser compreendidos a partir de uma “[...] tomada de consciência da construção do fato histórico [...]”. Isto é, os documentos podem trazer à luz histórias do passado, permitindo rejeitar informações com a concepção de verdade e o “[...] desmascaramento na denúncia das mistificações e das falsificações da história [...]” (LE GOFF, 1990, p. 7).

Marc Bloch também entendia a escrita da história como “[...] um esforço para o conhecer melhor: por conseguinte, uma coisa em movimento” (BLOCH, 2002, p. 41). Ao compreendermos o registro de uma história dessa forma, corroboramos com a concepção de que a História é uma ciência dos homens, dos homens no tempo, haja vista que os homens são e se constituem em objeto da história. Conhecer o passado nos compromete com as ações do tempo

presente, pois “[...] a ignorância do passado não se limita a prejudicar o conhecimento do presente; compromete, no presente, a própria ação” (BLOCH, 2002, p. 46).

Comprendemos, portanto, que uma história da educação feminina também vai além de espaços, tempos e lugares e essa compreensão nos motiva a encontrar respostas para questionamentos que nos desafiaram para essa investigação do passado. Podemos avaliar que documentos elaborados, mesmo distantes dos verdadeiros autores, ainda assim trazem consigo a essência humana, pois “[...] as próprias palavras que as formam estão cheias de substâncias humanas [...]” (FEBVRE, 1989, p. 24).

De fato, podemos evidenciar que mesmo estando ancoradas no tempo cronológico dos acontecimentos, percebemos que o tempo persiste em constante processo de mudança, permitindo-nos encontrar mulheres que viveram tecendo suas próprias histórias, uma história que se transformou e se processou de forma diferente para cada pessoa, em lugares, instituições e tempos diversos.

Muito embora também tenhamos a percepção de que “[...] a maioria das pessoas não está preocupada com o passado, mas apenas com um eterno futuro, que também parece nunca vir e, por isso, trate a história de forma tão superficial e pouco contraditória [...]” (BORGES, 2005, p. 194), destacamos a relevância de uma história da

educação feminina, pois pouco ainda é dito sobre a escolarização e a formação à qual as mulheres estiveram sujeitas.

Podemos afirmar que escassos são os registros históricos a respeito da educação feminina, tanto no estado de Mato Grosso quanto na Colômbia, o que nos remete a uma repetida exclusão de análises investigativas a respeito da escolarização e da formação das mulheres. Há, portanto, uma quase inexistência de estudos, de modo que a “[...] invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas [...]” (PERROT, 2007, p. 17).

Rompendo com essa cultura de silenciamento e buscando contribuir para essa história não contada das mulheres, seu percurso de escolarização e formação, lembramos que nossos escritos carregam traços, rastros e ideias das autoras que se debruçaram sobre suas pesquisas, decorrentes de diversas e significativas experiências pessoais e profissionais, cujas investigações foram realizadas em estreita articulação com aspectos socioculturais, políticos e econômicos.

Desse modo, escolher articular os dados crus, as fontes que encontramos em estado latente, as teorias e, concomitantemente, os métodos científicos com os quais nos munimos, articulados, de fato, à sabedoria de cada uma de nós, possibilitou esse entrelaçamento de aspectos socioculturais, políticos, culturais e econômicos, possíveis e necessários para a operacionalização desta produção e,

consequentemente, para a problematização de conhecimentos que, esperamos, tenhamos conseguido expor de modo coerente.

Nessa nossa história da educação das mulheres, não buscamos, portanto, nenhuma verdade que possa ser considerada como irrestrita, mas perquirimos algumas particularidades, nas suas pluralidades, apontando para a desconstrução de totalidades. Para alcançar esse intento, estruturamos nossa obra em cinco capítulos.

Na Introdução, apresentamos nossos percursos de pesquisa, lembrando que a história de mulheres, sua formação nas instituições educativas, seus percursos de escolarização constituem uma história dormente, silenciada, e trazemos, a partir de um olhar no presente, uma história que permanece emudecida.

Avançando em nossa análise, exploramos o estado mato-grossense e compomos o primeiro capítulo intitulado “A miragem da instrução feminina em Mato Grosso”, no qual exploramos suas escolas, práticas e formas de ensinar que se voltaram para uma formação escolar democrática, como o novo regime político, a República, recomendava. Em específico, procuramos apontar o lugar das mulheres na Instrução Pública.

O segundo capítulo, denominado “Instituições escolares femininas em Mato Grosso”, apresenta as escolas femininas mato-grossenses, sua localização e organização, bem como busca configurar as práticas educativas que foram direcionadas às mulheres

conforme estabeleciam os regulamentos e como exposto nos relatórios mato-grossenses e mensagens presidenciais.

Voltando nosso olhar para a Colômbia, encontramos uma breve configuração da luta pela formação de institutoras, ou professoras primárias, no Departamento de Bolívar, na Escola Normal de Institutoras de Bolívar (ENIB), Colômbia. Perpassa o terceiro capítulo, “Luta pela formação de institutoras de Bolívar (1874-1930)”, uma atenção especial por registrar um pouco da história das escolas femininas de Bolívar na Colômbia, bem como da luta para que elas fossem criadas e se mantivessem em funcionamento.

Exploramos a formação de mulheres no quinto capítulo, “Origem das escolas normais na Colômbia”, escolas normais localizadas no Departamento de Bolívar e em Cartagena, apresentando a análise a partir de normativas, relatórios e fundamentos que regulamentaram a educação feminina, assim como o lugar ocupado pelas escolas normais a partir da Lei Orgânica de 1903 e do Decreto nº 491 de 1904.

No sexto capítulo, “A Escola Normal de Institutoras de Bolívar (1903-1930)”, ao abordarmos a história da educação feminina em uma instituição educativa, procuramos identificar as formas de instrução que foram direcionadas às professoras normalistas na escola em questão. Tomamos como objeto de estudo a formação de

institutoras, ou professoras primárias, no Departamento de Bolívar, na ENIB, Colômbia, analisando normas e planos de estudo.

Por último, em capítulo intitulado “A título de conclusão: os silêncios e as muitas tarefas”, alegamos que à escolarização das mulheres cabia uma educação voltada para pormenores, com peculiaridades próprias e com intenções diferentes da educação que era ofertada para os homens, o que justificava a criação de escolas ou salas de aula para meninos e escolas para meninas, desde o início da escolarização.

Para as mulheres, as disciplinas escolares reforçavam essa formação dual, com prioridade à educação doméstica, diminuindo ou excluindo aulas de álgebra e matemática, disciplinas que tinham carga horária ampliada nas escolas masculinas. Enfim, a elas as notabilidades femininas: o cuidado com a casa, os trabalhos com agulhas, as prendas domésticas, a alimentação da família, o cuidado de idosos, a atuação no magistério, notadamente, na educação primária

1.

A MIRAGEM DA INSTRUÇÃO FEMININA EM MATO GROSSO

O historiador e jornalista Rubens de Mendonça (1977, p. 23) descreveu, para comprovar a quietude de Cuiabá, a capital de Mato Grosso situada "no fim do mundo", que "[...] a vida corria serena e mansa. A cidadezinha contava com uma população de 22 000 habitantes e lembrava uma daquelas cidades descritas por Monteiro Lobato em Cidades Mortas [...]". A expressão "no fim do mundo" era muito utilizada no Brasil quando se referia às distâncias e tamanho do país. Nas regiões situadas longe dos estados da região Sudeste como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, as notícias demoravam a chegar, e Cuiabá vivia, praticamente, isolada, o que levava a descrições como: "[...] no fim do mundo tem um rio, atrás

desse rio tem um morro e atrás desse morro fica Cuiabá"⁹ (MENDONÇA, 1977, p. 23).

O que hoje conhecemos como Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e grande parte de Rondônia, durante muito tempo, foi conhecido apenas como Mato Grosso, um vasto território distante dos centros econômicos brasileiros, com dificuldade de acesso pela falta de rodovias e de transporte adequado, já que prevalecia o transporte pela via fluvial, e apenas no "[...] século XX chegaram até ela as vias e meios de transportes mais modernos. Até então, era atingida apenas pela via fluvial e pelos precários caminhos terrestres que não concorriam eficazmente para a sua integração econômica com as demais regiões do país" (FERREIRA, 1957, p. 28).

Em 1889, a República, como nos demais estados brasileiros, chegou a Mato Grosso marcada por disputas políticas que afetaram a economia do estado. A falta de recursos se refletia em todos os setores, mas a Instrução Pública era a maior afetada. A extensão territorial de Mato Grosso, 1.477.041 km², era povoada por uma população rarefeita, espalhada nos poucos municípios existentes (LEITE, 1971). Os municípios encontravam-se geograficamente distantes da capital Cuiabá, local no qual as políticas para todo o

⁹ Na obra de Mendonça (1977, p. 23), essa fala foi atribuída a Marechal Floriano Peixoto.

estado eram decididas. No mapa a seguir, destacamos a capital do estado:

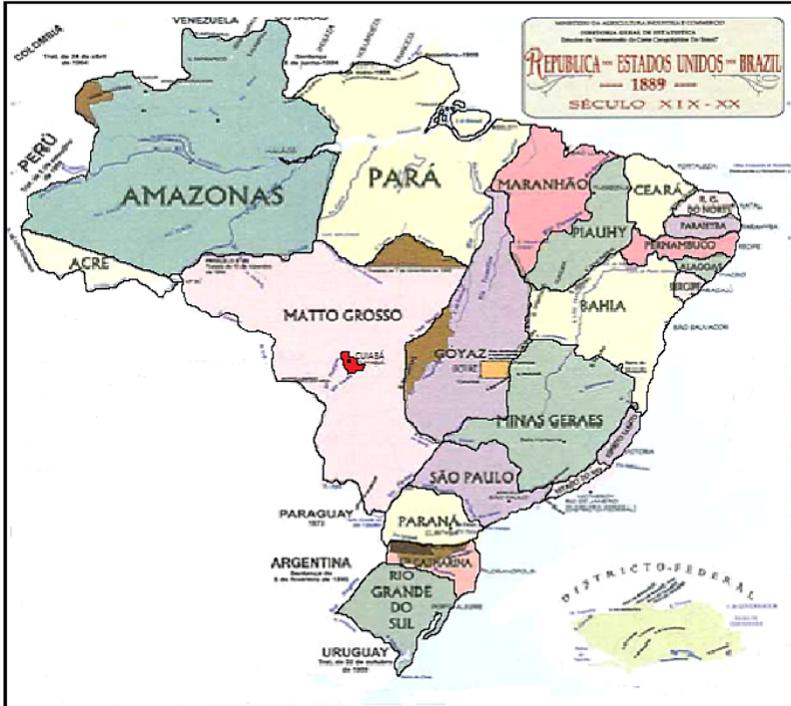


Figura 1 – Mapa Divisão Territorial de Mato Grosso 1889
Fonte: IBGE (Adaptado).

Em 1890, um recenseamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que Mato Grosso possuía 92 827 habitantes (IBGE, 2010), distribuídos em apenas

cinco municípios: Cuiabá, Matto Grosso¹⁰, Poconé, São Luiz de Cáceres e Corumbá. Até 1910, período da pesquisa, foram fundados os municípios de Santana do Paranayba e Coxim. Esses municípios agregavam pequenos distritos e povoados¹¹.

Município	Ano de Fundação	Descrição e Lei de Criação do Município
Cuiabá	1726	Cuiabá, inicialmente, era um distrito criado com a denominação de Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá, por Provisão Régia de 1722. Foi elevado à categoria de município, com a denominação de Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá, em 1726, e à condição de cidade, com o nome de Cuiabá, pelo Decreto Lei de 17 de setembro de 1818. A Lei 19 de 28 de agosto de 1833 declarou Cuiabá capital de Mato Grosso.
Matto-Grosso	1818	Vila Bela de Santíssima Trindade foi elevada à condição de sede municipal, com a denominação de Matto Grosso, por carta de lei de 17 de setembro de 1818, por alvará de 1820 e Lei Provincial nº 19, de 28 de agosto de 1835. Pela lei estadual nº 4014, de 29 de novembro de 1978, o município de Mato Grosso voltou a se chamar Vila Bela da Santíssima Trindade.

¹⁰ Em toda a obra, optamos pelo uso das palavras como eram escritas no documento consultado.

¹¹ O estado de Mato Grosso sofreu duas divisões: i) criação do território Federal do Guaporé com a promulgação do Decreto nº 5.812, de 13 de setembro de 1943, posteriormente, estado de Rondônia, criado pela Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981; ii) criação do estado de Mato Grosso do Sul pela Lei Complementar de 11 de outubro de 1977.

(Continuação)

Município	Ano de Fundação	Descrição e Lei de Criação do Município
Poconé	1863	Distrito criado com a denominação de Poconé por resolução régia de 09 de agosto de 1811, no município de Cuiabá, sendo elevado à categoria de vila, também com a denominação de Poconé, por meio do decreto geral de 25 de outubro de 1831, desmembrado do município de Cuiabá. Foi promovido à categoria de cidade, ainda com o nome de Poconé, pela Lei Provincial nº 1, de 01 de junho de 1863.
São Luiz de Cáceres	1874	A vila de São Luís de Cáceres foi fundada em 06 de outubro de 1778 e foi elevada à categoria de cidade pela Lei Provincial nº 03, de 30 de maio de 1874.
Corumbá	1878	Distrito criado com a denominação de Albuquerque pela Lei Provincial nº 04, de 19 de abril 1838. Tornou-se cidade com a denominação de Corumbá pela Lei Provincial nº 525, de 15 de novembro de 1878.
Santana do Paranaíba	1894	Distrito criado com o nome de Santana do Paranaíba, pela Lei Provincial nº 04, de 19 de abril de 1835. Foi promovido à condição de cidade, sendo chamado de Santana do Paranaíba, pela lei estadual nº 79, de 13 de julho de 1894.
Coxim	1898	O distrito foi criado em 06 de novembro de 1872 pela Lei nº 01, e o município, em 11 de abril de 1898, com a Resolução nº 202.

Quadro 1 – Municípios mato-grossenses¹²

Fonte: Mattos (2017).

Nos primeiros anos da República brasileira, estados e municípios precisaram se adequar às mudanças sociais, econômicas e

¹² Esses dados podem ser conferidos em:

<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=510340>. Outros documentos podem ser encontrados no Instituto de Memória da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, em Cuiabá.

políticas que geraram novas formas de organização e estruturação da vida em sociedade. A República brasileira encarou a Instrução Pública como uma solução para os problemas sociais, políticos e econômicos da época. Para tanto, foi preciso que a escola adotasse novas práticas e formas de ensinar que se voltassem para uma formação democrática, como o novo regime político recomendava. Os republicanos fizeram da escola uma "[...] instituição fundamental para o novo regime e para reforma da sociedade brasileira" (SOUZA, 1998, p. 35).

Para os governantes republicanos da época, era necessário pensar uma educação para toda a população brasileira, incluindo homens e mulheres, com a intenção de promover o desenvolvimento e o progresso do país como a República idealizava. A educação tornou-se uma bandeira, uma preocupação prioritária para ajustar a sociedade brasileira à nova conjuntura (SAVIANI, 2004).

A República brasileira voltou-se para a promoção da educação popular, com destaque para a Instrução Pública primária, nos moldes e tendências dominantes nos países europeus. A escola e a escolarização da população foram encaradas como a solução para os demais problemas enfrentados pela sociedade, originando a concepção de escola como redentora do país, como já ocorrera em outros países. Estados e municípios ficaram responsáveis por organizar a Instrução Pública, pois a República brasileira não a

assumiu como uma questão de responsabilidade do governo federal (SAVIANI, 2004).

Nos anos iniciais republicanos, em Mato Grosso, a maioria dos professores em atuação era leiga, recebia poucos vencimentos, e no estado, prevaleciam diferenças estruturais como ausência de saneamento básico, saúde pública ineficiente, má distribuição de renda e falta de alimentação. Poucas eram as escolas em funcionamento, nas quais as salas eram inadequadas para o ensino, havia precariedade de materiais didáticos, mobiliário insuficiente ou mesmo inexistente (FERREIRA; BARROS, 2015).

Configurando-se como uma nova forma de conduzir a sociedade brasileira para a transformação do país, apontamos que, sob os ideais nacionalistas de ordem e progresso, novos interesses surgiram entre os governantes republicanos, tanto nas esferas municipais e estaduais quanto na federal, no que se referia às políticas para a Instrução Pública da população.

A Constituição Federal de 1891 estabeleceu que o Ensino Superior era de responsabilidade da esfera federal. Os demais níveis de ensino eram de responsabilidade das Secretarias do Interior de cada estado, que teriam autonomia na organização e estruturação de todo o processo educacional, com destaque "[...] para um ensino para a introdução do ensino laico, característica unificadora da escola

republicana, pela separação da igreja do estado" (VEIGA, 2007, p. 238).

Veiga (2007) descreveu esse período como marcado por mudanças políticas, em que o governo brasileiro estabeleceu diretrizes que deveriam ser seguidas pelos estados. A autora descreveu que os republicanos defendiam uma escola pública, gratuita e laica, estabelecendo a Instrução Pública popular como capaz de transformar a realidade social brasileira.

Em Mato Grosso, as reformas no âmbito estadual seguiram essas diretrizes e buscaram estabelecer o ensino popular laico e gratuito, característica principal do ideário republicano, cuja intenção era diminuir a influência da Igreja sobre o Estado. Muitos estados procuraram organizar sua estrutura organizacional inspirados nos modelos das escolas que existiam em estados como Rio de Janeiro e São Paulo, os primeiros a estruturar a Instrução Pública.

Antônio Herculano de Souza Bandeira foi um dos últimos presidentes da província e havia sido empossado em 06 de fevereiro de 1889, mas governou Mato Grosso por apenas alguns meses, pois a República foi proclamada naquele mesmo ano. Bandeira, contudo, realizou uma reforma significativa no ensino primário e alterou a organização do ensino mato-grossense (LEITE, 1971). Essas reformas, contudo, não foram bem aceitas, mas influenciaram sobremaneira as reformas posteriores no estado (LEITE, 1971).

A República, em Mato Grosso, surgiu entremeada por incertezas e diferenças políticas, econômicas e sociais, afinal, a escola republicana dividiria o passado, visto que "[...] a instrução do povo era o instrumento básico para o progresso do país [...]" (VEIGA, 2007, p. 242).

A situação da Instrução Pública no início da República era instável, encontrando-se em uma situação aflitiva, haja vista que as salas de aula estavam funcionando em edificações precárias, mal alojadas em casas de aluguel, enfim, funcionando em locais inadequados para o ensino. Ou seja, a educação mato-grossense se fazia em qualquer espaço que fosse possível, sem nenhuma ou pouca estrutura para que o ensino pudesse acontecer (FERREIRA; BARROS, 2015).

O contexto de uma escolarização que pudesse suprir o atendimento à população e que estabelecesse um ensino de qualidade existia apenas na letra da lei. Embora, a princípio, a República tivesse como objetivo modificar a situação do ensino, isso não aconteceu, como pontua Leite (1971, p. 92): a "[...] República não resolveu o problema do ensino mato-grossense; antes nos primeiros momentos, lançou a confusão originária de todas as mudanças que operam sem o apoio da realidade".

O abandono e a precariedade da Instrução Pública mato-grossense, no início da República, eram herança do Império e

avançou para a nova forma de governo em condições de desordem e descontentamento social. Poucas escolas funcionavam com salas adequadas para o ensino, prevalecendo aquelas que não dispunham de materiais didáticos e mobiliários suficientes. Desse modo, as escolas continuavam “[...] em verdadeiro estado de pobreza, sendo impossível atender-se ainda ao mais urgente para o regular funcionamento das mesmas. [...] É necessário dotar-se às escolas de todos os meios precisos para que regularmente possam funcionar” (VIEIRA, 1889, p. 3).

Destacamos que a falta tanto de professores habilitados quanto de escolas, as distâncias geográficas, a dificuldade de receber e enviar notícias, a falta de estrutura, material escolar, métodos e programas, associados à escassez de recursos financeiros, inviabilizavam o desenvolvimento da Instrução Pública em Mato Grosso. Faltavam investimentos, mas baixava-se “[...] uma nova lei, aprovando um novo regulamento e deitava-se para dormir às sombras das bananeiras, debaixo dos laranjais [...]” (LEITE, 1971, p. 92).

Em 1889, existiam, em Mato Grosso, apenas “[...] 32 escolas públicas, sendo para o sexo masculino 20 e para o feminino 12, inclusive as destinadas ao ensino misto” (VIEIRA, 1889, p. 1). Naquela época, a educação das mulheres não era objeto de atenção por parte das políticas públicas, muito embora o lema de grupos republicanos convergisse para uma defesa de organização da família e de uma

classe dirigente sólida, respeitosa das leis, costumes regras e convenções, incidindo sobre as mulheres “[...] pressões acerca do comportamento pessoal e familiar desejado, que lhes garantissem apropriada inserção na nova ordem [...]” (SOIHET, 2015, p. 362).

No estado mato-grossense, naqueles anos, persistiam disputas advindas desde o Império. Para Vieira (1889), os problemas existentes nas escolas instaladas nas localidades prosseguiram e eram "continuamente objetos de exposição" nas mensagens emitidas pelos presidentes de estado; muitas dessas escolas não possuíam sequer condições mínimas de funcionamento, com "[...] infraestrutura precária; ausência de recursos didáticos; inexistência de profissionais habilitados [...]" (FERREIRA; BARROS, 2015, p. 163-164).

1.1 Reforma Souza Bandeira de 07 de junho de 1889

Lembramos que, em 1889, o "[...] Império chegava ao seu acaso. O trabalho servil fora abolido. Crescia por toda parte a propaganda republicana [...]", como descrito por Leite (1971, p. 79). Ainda assim, já nos últimos meses do Império, um dos derradeiros atos imperiais foi a indicação de Antônio Herculano de Souza Bandeira para presidente de Mato Grosso, sendo empossado em 06 de fevereiro de 1889 e substituído em 08 de junho do mesmo ano. Seu governo ocorreu durante poucos meses, mas foi marcado por

profundas reformas no ensino. Souza Bandeira procurou aplicar a experiência adquirida na Europa, promovendo "[...] grandes modificações na estrutura administrativa do ensino da Província" (MARCÍLIO, 1963, p. 99).

Souza Bandeira era bacharel em Direito e Doutor em Ciências Sociais Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife (MENEZES, 1874). Foi Secretário da Província de Pernambuco (BANDEIRA, 1876), professor da cadeira de Filosofia, Direito Natural e Direito Público da Escola Normal da Corte no Rio de Janeiro (MELLO, 1880), Diretor da 4ª Sessão da Secretaria do Estado dos Negócios da Justiça em 1876, e exerceu a função de Inspetor Geral da Instrução Pública do município da Corte, Rio de Janeiro (VELLOSO, 1883). Em 02 de agosto de 1881, foi encarregado pela Corte Imperial para visitar os países da Europa, com a finalidade de conhecer escolas e organização do ensino primário, secundário e da educação infantil que pudessem ser referência nas reformas da Instrução Pública brasileira (DANTAS, 1882). Foi nomeado Presidente da Província de Paraíba de setembro de 1885 a novembro de 1886 (PINHEIRO; CURY, 2004), e de Mato Grosso em fevereiro de 1889 (LEITE, 1971).

Chegando a Mato Grosso, Souza Bandeira implantou nova estrutura administrativa e orientação pedagógica para o ensino; criou órgãos de direção para organizar os mecanismos burocráticos da Instrução Pública; desmembrou o Liceu de Línguas e Ciências e o

Curso Normal do Liceu Cuiabano, determinando que o Liceu tivesse como objetivo a formação de estudantes para acesso às escolas superiores do país; criou o Externato do Sexo Feminino, com a finalidade de preparar professoras para o ensino primário; instituiu a Diretoria do Ensino Primário e extinguiu a Diretoria Geral da Instrução Pública; reorganizou a instrução primária e mobilizou a preparação de professoras para dirigir o ensino primário (MARCÍLIO, 1963).

Na Instrução Pública primária, Souza Bandeira (1889) estabeleceu, entre outras medidas, o ensino gratuito com inserção das disciplinas de Leitura, Escrita, Catecismo da Doutrina Cristã, Gramática Portuguesa e Composição, Elementos de Aritmética, compreendendo o sistema legal de pesos e medidas, Noções Gerais de Geografia, com maior desenvolvimento a respeito do Brasil, Noções de História do Brasil, Trabalho de Agulha e de Prendas Domésticas nas escolas do sexo feminino, conforme descrito no artigo primeiro, do Regulamento do Ensino Primário da Província de Matto Grosso, em seu Capítulo 1, denominado “Da organização do ensino público primário” (MATTO GROSSO, 1889a, p. 1):

Artigo 1º - O ensino primário será ministrado gratuitamente nas escolas públicas da província e abrangerá o seguinte programma: Leitura. Escripta. Cathecismo da Doutrina

Christã. Grammatica portuguesa e composição. Elementos de arithmetica, comprehendendo um systema legal de pesos e medidas. Noções geraes de geografia, com maior desenvolvimento a respeito do Brazil. Noções de história do Brazil. Trabalhos de agulha e de prendas domesticas nas escolas do sexo feminino.

No mesmo regulamento, instituiu que as escolas públicas primárias seriam classificadas em três classes. Na primeira classe, só poderia ter uma escola em cada localidade, e as aulas seriam ministradas para alunos de ambos os sexos em duas sessões: das 9 às 12 horas para as meninas e das 14 às 17 horas para os meninos. As primeiras classes seriam confiadas, exclusivamente, às professoras. As escolas de segunda classe funcionariam nas vilas ou nas cidades, sede de comarcas, nas quais seriam instaladas uma escola para cada sexo. Já as de terceira classe seriam as escolas instaladas na capital, uma para cada sexo e quantas fossem necessárias.

Artigo 2º - As escolas públicas são divididas em três classes: Pertencem a 3º Classe as escolas da capital, onde haverá para cada sexo tantas quantas forem necessárias. Pertencem à 2ª classe as escolas que funcionaram nas Vilas ou nas cidades, que forem sedes de comarca, onde haverá uma escola para cada sexo. Pertencem à 1ª. Classe todas as outras escolas da província, só podendo haver uma em cada

localidade e nellas se ministrará o ensino conjunctamente a alumnos de ambos os sexos. Artigo 3º - Para a regência das escolas de 2ª e de 3ª classe do sexo masculino serão preferidas as senhoras; a ellas, porém, será exclusivamente confiada a regência das escolas de 1º classe, salvo impossibilidade absoluta. Artigo 4º - Nas escolas de 2ª e 3ª classe os trabalhos diários se verificarão numa só sessão das 9 horas da manhã às 3 da tarde. Nas de 1ª classe haverá duas sessões; uma destinada às alumnas, funcionará das 9 horas da manhã as 2 horas da tarde até às 5. Nas escolas do sexo feminino, bem como na primeira sessão das escolas de 1ª classe, serão admitidos alumnos até a idade de 9 annos. (MATTO GROSSO, 1889a, p. 1 - 2).

Destacamos que as ações de Souza Bandeira preconizaram a atuação das mulheres no magistério, argumentando que, no vasto território mato-grossense, com "[...] diminuta população, o homem naturalmente atraído para outros trabalhos mais rendosos, só se inclinará para as fadigas do magistério quando não tiver préstimo para coisa nenhuma [...]". (LEITE, 1971, p. 80). Embora Leite faça uma referência pouco enaltecedora ao trabalho no magistério quando se refere a “não ter préstimo para coisa alguma” como critério para que um homem se dedique ao magistério, há que se ressaltar que Souza Bandeira, ao estimular a presença das mulheres no magistério, atribuía a elas a possibilidade de atuação já descrita na

lei, o que era inovador. Cabe-nos, contudo, ressaltar que, ainda assim, havia um claro interesse na atuação das mulheres: os poucos salários concedidos aos profissionais afastavam os homens desse ofício, e cabia, portanto, motivar as mulheres a atuarem nas salas de aula, aceitando receber os ínfimos salários.

Chamamos a atenção para o fato de que foi determinado pelo regulamento que, para a regência das escolas de segunda e de terceira classe do sexo masculino, seriam preferidas as senhoras, mas a elas seriam conferidas, prioritariamente, a regência das escolas de primeira classe. Embora se estimulasse a presença das mulheres, também há o fato de que homens estavam se afastando do ofício devido aos baixos salários pagos, uma vez que “[...] o vencimento baixo satisfazia mais à mulher do que ao homem, naturalmente desinteressado em prestar grandes serviços em troca de remuneração irrisória” (LEITE, 1971, p. 80). Ou seja, atribuía-se às mulheres o trabalho nas escolas como um “grande serviço”, uma missão, e, portanto, as mulheres eram convencidas a atuar nas salas de aulas recebendo uma remuneração insignificante.

O mesmo regulamento estabeleceu que, nas escolas do sexo feminino, bem como no primeiro horário das escolas de primeira classe, no período das 9 às 12 horas, seriam admitidas meninas até a idade de nove anos.

Artigo 4º - Nas escolas de 2ª e 3ª classe os trabalhos diários se verificarão numa só sessão das 9 horas da manhã às 3 da tarde. Nas de 1ª classe haverá duas sessões; uma destinada às alumnas, funcionará das 9 horas da manhã até as 12 horas; outras destinada aos alunos funcionará das 2 horas da tarde até às 5. Nas escolas do sexo feminino, bem como na primeira sessão das escolas de 1ª classe, serão admitidos alumnos até a idade de 9 annos. (MATO GROSSO, 1889a, p. 1).

As escolas só poderiam funcionar se computassem, pelo menos, 20 alunos frequentes. O artigo quinto estabeleceu que, nas vilas ou povoações nas quais a frequência escolar de ambos os sexos não fosse, no mínimo, 20 alunos, não seriam criadas escolas de primeira classe, e aquelas que estivessem em funcionamento seriam fechadas. Caso uma escola fosse fechada, ela só poderia ser aberta em outra vila ou povoação, satisfeita a condição de frequência de 20 alunos. Contudo, o encerramento da instituição só ocorreria após determinação por ato do Presidente da Província, precedendo proposta do Diretor Geral do Ensino Primário (MATO GROSSO, 1889a, p. 2).

Como vemos, pouco ou nenhum estímulo havia à educação, e os últimos anos do século XIX apontavam, à vista disso, “[...] para a necessidade de educação da mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, a higienização da família, à construção da cidadania dos

jovens” (LOURO, 2015, p. 447). Porém, é importante lembrar que, no ano em que seria proclamada a República, já vigorava algumas ideias bem articuladas a respeito da educação no Brasil e que tomariam corpo nos anos seguintes.

Vieira (1889) reiterava que era preciso “[...] ordem nas escolas [...]” mato-grossenses, e nos parece que Souza Bandeira havia conclamado as mulheres para as escolas também com essa finalidade, o que coaduna com a afirmação de Louro (2015) de que cabia arregimentar as mulheres das classes populares para vincular o conceito de trabalho à “ordem e [ao] progresso” que os republicanos desejavam e, para alcançar o seu lema, muniram-se da educação.

Havia, no início da República, a preocupação em afastar do conceito de trabalho toda a carga de degradação que lhe era associado devido à escravidão, procurando vinculá-lo à concepção de ordem e progresso, o que levou os republicanos a conclamarem as mulheres das camadas populares aos bancos escolares, mulheres que, ao educar as crianças, formariam os homens e mulheres da sociedade.

Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores do país. Àquelas que seriam as mães dos líderes, também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de

um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior. [...] E a chave principal desse projeto educativo seria uma sólida formação cristã, [...] tendo a Virgem Maria como modelo tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. (LOURO, 2015, p. 447).

Retomando o Regulamento Souza Bandeira, de 1889, nos artigos números seis e sete, foi estipulado que todo o fornecimento de material para as escolas correria por conta da Província, conforme regimento que seria, posteriormente, organizado pelo Diretor Geral do Ensino Primário e no qual seriam fixadas as regras sobre os exercícios escolares, os exames das escolas públicas, os objetos de consumo diário da escola e tudo o que se referisse à economia das escolas.

Identificamos, igualmente, que, no ensino primário mato-grossense, nesses primeiros anos, o ensino ocorria desvinculado da frequência obrigatória. Prevalcia, na prática, a realização de exames preparatórios que oportunizavam o acesso ao conhecimento de forma seriada e, muitas vezes, eram efetivados por meio de estudos individualizados e orientados fora das escolas.

O Regulamento Souza Bandeira (1889a) também tratou da matrícula escolar e das penas disciplinares. As matrículas eram realizadas pelos professores na primeira quinzena de janeiro e,

regularmente, nos primeiros cinco dias de cada mês. O período de aulas se iniciava em 15 de janeiro e terminava em 30 de novembro. No ato de admissão dos alunos para a instrução primária, o pai e/ou responsável teria que trazer exames confirmando que aluno não sofria de nenhuma doença "contagiosa ou repugnante" e a declaração de naturalidade e filiação.

Artigo 9º. Para admissão nas escolas publicas exigir-se-á: idade maior de 6 annos e menor de 15, ser vacinado, não soffrer de molestia alguma contagiosa ou repugnante, o que tudo deverá constar de uma guia passada pelo pae, tutor ou protector do matriculando na qual as declarará tambem a naturalidade e filiação deste. (MATO GROSSO, 1889a, p. 4).

Os alunos estavam sujeitos a várias normas disciplinares, e o artigo décimo do Regulamento estipulava que o aluno, no caso de alguma falta disciplinar, estaria sujeito a: a) repreensão não injuriosa; b) tarefa de trabalho escolar na aula fora do horário regulamentar; c) privação dos lugares de distinção e, em geral, de tudo o que produzisse vexame, sem abater o brio; d) comunicação aos pais, tutores ou protetores das faltas cometidas e das penas impostas; e) exclusão provisória e definitiva. As penas de exclusão definitiva seriam aplicadas pelo Diretor Geral, mas somente “[...] quando, esgotados os outros meios de repressão, o alumno mostrar-se-ia

incurrigível e sua presença na escola for causa de desordem” (MATO GROSSO, 1889a).

O Regulamento do Ensino Primário da Província de Mato Grosso, instituído em 1889, ainda tratou das condições de admissão e do provimento para o magistério público primário e inovou ao estipular que a admissão seria realizada mediante concurso público promovido e organizado pelo Diretor Geral da Instrução Pública, que aconteceria em três etapas: prova escrita, oral e prática. Além disso, o Capítulo 3 estabeleceu que os candidatos ao magistério público primário deveriam ter: idade maior que 18 anos, comprovada por meio de certidão de batismo ou outra prova jurídica; atestado das autoridades civis e eclesiásticas do lugar da residência de isenção de crime e de moralidade; robustez necessária, provada por inspeção de saúde; capacidade intelectual, demonstrada em concurso, na conformidade do regulamento (MATO GROSSO, 1889a).

Para as professoras, o artigo 12 do Regulamento de 1889 estabelecia que mulheres casadas deveriam apresentar certidão de casamento; no caso de serem viúvas, era preciso apresentar a certidão de óbito do marido, e, se divorciadas, a certidão da sentença que julgou a separação (MATO GROSSO, 1889a).

O artigo 13 determinava que ficavam dispensados do concurso as mulheres que tivessem concluído o curso no Externato do Sexo Feminino ou no Liceu Cuiabano, de acordo com os

respectivos estatutos, os diplomados por qualquer escola normal do Império ou do estrangeiro, os que tivessem o curso completo do ensino superior ou secundário e os clérigos de ordens sacras (MATO GROSSO, 1889a).

Para provimento do cargo, o Regulamento de 1889 instituía que, ao vagar alguma cadeira que não pudesse ser ocupada por algum daqueles candidatos mencionados no artigo 13, seria anunciado concurso público com prazo de 60 dias para a inscrição de candidatos, contados da data da publicação do edital na folha oficial. Nesse prazo, os candidatos apresentariam requerimento ao Diretor Geral do Ensino Primário para postular a vaga (MATO GROSSO, 1889a).

O artigo 15 do Regulamento de 1889 estipulou que, terminado o prazo de 60 dias, caso houvesse inscrições, marcar-se-ia o dia para o concurso, que deveria ser feito na capital, perante o Diretor Geral do Ensino Primário. No artigo 16, constava que a comissão examinadora seria composta do Diretor Geral do Ensino Primário, como presidente, e de dois examinadores nomeados pelo presidente da Província, escolhidos entre professores do Externato do Sexo Feminino. Para o exame de professoras para as escolas do sexo feminino, a mulher candidata deveria ser questionada sobre suas competências com os "trabalhos de agulha e prendas domésticas", como constava no parágrafo segundo, "[...] nos concursos para

provimento de escolas do sexo feminino ou de escolas de 1º classe, a comissão examinadora ouvirá pessoa competente sobre as habilitações das candidatas em trabalhos de agulha e prendas domésticas [...]” (MATO GROSSO, 1889a, p. 4).

O artigo 38 determinava que o professor deveria cumprir uma série de determinações; entre elas, destacamos que era proibido ao professor residir na sede da escola ou dela se ausentar nos dias letivos sem a devida licença, bem como exercer outra função incompatível com o desempenho do magistério. Além dessas imposições, toda intermediação sobre a Instrução Pública com o Presidente da Província deveria ser feita por meio do Diretor Geral, como descrito a seguir¹³:

§ 1: comparecer pontualmente à aula, decentemente vestido, e proceder aos exercícios escolares nos termos do regimento interno;

§ 2º - Manter a ordem, disciplina e regularidade na escola;

§ 3º - Lecionar pelos livros e compendios adaptados e propor ao Director Geral a adopção dos que julgar convenientes.

§ 4º - Inspirar aos discípulos o amor do estudo e esforçar – se pelo progresso.

§ 5º - Aplicar as penas disciplinares com moderação e criterio.

¹³ Transcrito como no original.

§ 6º - Matricular os alunos, e fazer a escripturação a seu cargo com regularidade e anseio.

§ 7º - Remetter mensalmente ao inspector escolar o mappa da frequencia da escola.

§ 8º - Zelar sobre a guarda e conservação do material da escola, sendo responsavel pelo desaparecimento ou deterioração culposa.

§ 9º - Proceder perante o inspector escolar, ao inventario dos moveis e utensilios da escola, quando assumir o exercicio da cadeira, quando tiver de deixa-la ou quando fôr necessario, a juízo do dito inspector.

§ 10 º - Participar ao inspector escolar qualquer impedimento que o inhiba do exercicio de suas funções. (MATO GROSSO, 1889a, p. 7).

Constatamos, assim, que a reforma promovida por Antônio Herculano de Souza Bandeira deu origem a uma dinamização do ensino mato-grossense, que se encontrava praticamente à deriva. Souza Bandeira estabeleceu, ainda, o Regimento Interno do Conselho Superior da Instrução Pública da Província de Mato Grosso, criado pelo ato da Presidência de 31 de março de 1889, a quem competia: i) consulta sobre as questões da Instrução Pública; ii) finalidade de melhorar a legislação escolar e de emitir parecer sobre provas de concurso do magistério primário e secundário; iii) julgar os processos disciplinares e propor medidas necessárias para promover o desenvolvimento do ensino na Província e corrigir suas

irregularidades. Ademais, Souza Bandeira, instituiu que o Conselho se organizaria em três comissões: pedagógica, disciplinar e administrativa.

A Reforma Souza Bandeira, embora fosse inovadora, tornou-se apenas um legado, uma vez que ocorreu praticamente às vésperas da Proclamação da República, quando o regime monárquico já perdia espaço. Os promissores caminhos instituídos por ele para a educação mato-grossense, ainda que não fossem suficientes para prover os estabelecimentos de ensino de que a Província necessitava, inspirou as próximas regulamentações que seriam inauguradas no estado.

Apesar de defendermos que o Regulamento Souza Bandeira fosse inovador e estipulasse consistente programa de ensino em todos os níveis para a Província mato-grossense, deparamo-nos com uma publicação no jornal *A Gazeta* com clara concepção contrária às "proezas" e à ousadia de Souza Bandeira ao estabelecer tão ampla reforma de ensino, o que denota o caráter elitista e controlador das instituições governamentais e religiosas no estado.

A publicação no jornal, um poema da autora denominada Esther, demonstra claro preconceito a Souza Bandeira, que havia exercido a mesma função na Paraíba. Para além disso, é possível contatar que as reformas propostas por ele incomodavam, pois estabelecia parâmetros para as áreas de ensino e, inclusive, para o Tesouro, de que proveriam os recursos necessários para o custeio da

educação pública, o que pode ter afetado muitos interesses, aspectos que são mencionados no poema que transcrevemos a seguir.

Carambolas

Pobre Souza Bandeira!
Em toda parte, onde estás
De nada mais és capaz
Senão fazer pagodeira
Tu ao Antran te ajuntaste
E com o Ramiro... casaste
Pobre Souza Bandeira!

De Parahyba viéste,
Eu vi a tua chegada,
Em tua frente, estampada,
Bem sabes o que trouxeste,
Pelos teus feitos passados
Ficamos todos pasmados
Da Parahyba vieste!

Aqui mudaste de pêllo
Pareces o próprio Catão
Bem assim o teu Romão
Que usa borla e capello.

Talento descomunal,
Bem como certo animal,
Aqui mudaste de pêllo.

Tu és sábio Bandeira!
Em tudo mettes nariz
Tens a bossa regulatriz
De um palhaço de feira.
Regulaste o tesouro, eraz!
A instrução d'este luz
Tu és sábio, Bandeira!

Regulamentophilo de bolas
Tens invejáveis... talentos
Fazes mil regulamentos
Entre duas carambolas.
Com discursos e papelórios
Vás iludindo os simplórios
Regulamentophilo de bólas.
(MATTO GROSSO, 1889a, p. 2).

Ponderamos que a Reforma Souza Bandeira constituiu um "[...] vasto plano de reformas do ensino [...]", como dito por Marcílio (1963, p. 99), reforma que ele colocou imediatamente em execução e que modificou significativamente o ensino mato-grossense. Souza Bandeira fez uma ampla reforma em todo o aparato administrativo da

Província, modificou as normas da Instrução Pública e instituiu novos órgãos de direção que “[...] há muito tempo deveriam ter sido providenciadas para o bom andamento do "mecanismo burocrático" (MARCÍLIO, 1963, p. 99).

Antônio Herculano de Souza Bandeira, contudo, conforme observa Leite (1971, p. 81), “[...] não conseguiu colher os frutos que seria de esperar dele [...]”; as reformas que promoveu na Instrução Pública Primária não prevaleceram na República, pois elas representavam o passado, e o passado não deveria fazer parte do novo regime.

1.2 Escolas femininas mato-grossenses: trabalhos de agulhas e prendas domésticas

No início da República em Mato Grosso, estavam em funcionamento 32 escolas públicas de ensino primário, sendo que 20 dessas escolas eram masculinas e 12 eram femininas. O Relatório da Instrução Pública de Mato Grosso, elaborado por Alfredo José Vieira em 05 de junho de 1889 e apresentado ao Presidente da Província, Antônio Herculano de Sousa Bandeira, relatou que essas escolas atendiam 1 479 crianças ao todo. Desse total de crianças, 516 estavam matriculadas nas escolas femininas e 963 estavam matriculadas em escolas do sexo masculino. Essas escolas encontravam-se repletas de

"[...] defeitos e insuficiência das disposições vigentes [...]" (VIEIRA, 1889, p. 1). Apontando as deficiências, Vieira (1889, p. 1) destacou que poucas instituições escolares existentes precisavam de normatização ou de "[...] disposições revistas e reformadas, para que haja ordem e regularidade nas escolas, aproveitamento no ensino, e uma melhor organização em todo o serviço[...]".

Nas 12 escolas femininas, estavam incluídas as matrículas das 516 meninas em escolas mistas, escolas abertas para ambos os sexos, mas, como Louro (2015, p. 448) nos alertou, mulheres e homens deveriam "[...] estudar em classes separadas, preferentemente em turnos ou até escolas diferentes [...]". As escolas mato-grossenses mistas também funcionavam segundo o regulamento descrito por Louro (2015) e funcionavam em horários alternados para meninas e meninos.

Em relação ao número de matrículas de meninos, verificamos que era maior que o de meninas de meninas, talvez pelo fato de as escolas femininas existentes existirem em menor número e, portanto, oferecerem menos vagas para matrículas. Outro fator para isso pode ser o desinteresse das famílias em permitir o ingresso das meninas na escola, já que o destino natural delas seria o casamento e o cuidado com os lares e as famílias. Louro (2015) também apresentou essa realidade de que poucas eram as escolas para mulheres, e que,

quando essas existiam, eram sempre em menor número. O autor apontou, ainda, esse destino das mulheres: os afazeres domésticos.

Podemos argumentar, portanto, que havia um consenso, no período em estudo, entre as famílias brasileiras: a mulher não precisava estudar, mas devia aprender a cuidar da casa e da família, ou seja, cabia-lhes o espaço doméstico, o espaço do matrimônio.

Louro (2015) destacou que as reformas educacionais do início da República traziam consigo a necessidade de se construir uma nação que afastasse o “atrasado”, e cabia às escolas desenvolver políticas sociais transformadoras. Nessa direção, a educação seria o grande passo para a transformação popular.

Sob a administração de Antônio Maria Coelho, o primeiro governante republicano de Mato Grosso, empossado no dia 10 de dezembro de 1889, logo após a notícia de proclamação da República, a reforma assentada pelo Regulamento de 1889, elaborado por Souza Bandeira, foi esquecida.

O primeiro governante republicano de Mato Grosso suprimiu a Diretoria do Ensino Primário, eliminou os cargos de Direção do Externato do Sexo Feminino e de Reitor do Liceu Cuiabano e trouxe de volta as funções da Diretoria Geral da Instrução Pública. A Instrução Pública, praticamente, voltou a ser regida pelo Regulamento de 04 de março de 1880 (GARDÉS, 1892).

A demolição da obra, em cuja traça A. H. Souza Bandeira empregara todo o seu dedicado zelo, iniciada no governo provisório de Antonio Maria, completou-se com o Decreto n. 10 de 07 de novembro de 1891, assignado pelo primeiro presidente constitucional do Estado Dr. Murtinho. Consequência imediata do regime adoptado pela união, o ensino tornou-se leigo, e oficialmente obrigatório, continuando o secundário a ser ministrado no Lyceu Cuiabano. Na matéria, a autoridade do Director Geral da Instrução Pública sobranceava todas as demais, salvo a do Presidente do estado, abaixo do qual imediatamente operava. Competia-lhe presidir o Conselho Superior da Instrução Pública, a Congregação do Lyceu Cuiabano e exercer completa fiscalização nas escolas primárias, pessoalmente, ou por intermédio dos inspectores escolares distribuídos pelas paróquias”. (CORRÊA FILHO, 2002, p. 38).

Antônio Maria Coelho, contudo, permaneceu pouco tempo à frente do governo do estado¹⁴. Em 16 de agosto de 1891, Manuel José Murtinho assumiu o governo do estado e reorganizou a Instrução

¹⁴ Esse foi um período conturbado e de troca de governo motivado pelas oposições políticas entre os partidos e os mandatários do poder mato-grossense que não se entendiam. Antônio Maria Coelho governou de 11 de dezembro de 1889 a 15 de fevereiro de 1891. Frederico Solon Sampaio Ribeiro, de 16 de fevereiro de 1891 a 31 de março de 1891. José da Silva Rondon, de 1º de abril de 1891 a 05 de junho de 1891. João Nepomuceno de Medeiros Mallet, de 06 de junho de 1891 a 16 de agosto de 1891. Manuel José Murtinho, finalmente, atingindo certo consenso, governaria o estado no período de 16 de agosto de 1891 a 15 de agosto de 1895.

Pública, determinando que o ensino seria estabelecido em primário e secundário. O ensino primário seria leigo, obrigatório e ministrado em escolas fundadas nas diversas localidades do estado, conforme a população de cada uma. Já o secundário continuaria a ser ministrado no Liceu Cuiabano (MATO GROSSO, 1891).

A intencionalidade das reformas estabelecidas por Murтинho (1891) era fazer valer princípios de governança que foram instituídos com a implantação da República em 1889, promovendo o incentivo ao ensino e à difusão de ideais republicanos no que concernia à educação laica, gratuita e obrigatória para a população.

Com isso, o Decreto nº 10, de 07 de novembro de 1891, regulamentou a Instrução Pública e estabeleceu as matérias a serem ensinadas no ensino primário: Leitura de impressos e manuscritos, Caligrafia e escrita, Elementos de gramática portuguesa e composição em prosa, Elementos de aritmética, compreendendo o sistema métrico decimal, Noções de geografia, especialmente do Brasil, Noções de história do Brasil, Trabalhos de agulhas e de prendas domésticas, nas escolas do sexo feminino (MATO GROSSO, 1891, p. 6). Como vemos, contudo, mesmo na República, cujos ideais eram marcados pela renovação, foram mantidas as diferenças de ensino para meninos e meninas.

As aulas do ensino primário seriam ofertadas em período matutino e vespertino. As disciplinas e a divisão das escolas manter-

se-iam em três classes, como na Reforma promovida por Souza Bandeira. Aboliu-se, porém, a exigência do catecismo para obedecer aos ideais republicanos de uma escola laica.

O Decreto nº 10 determinou que a escola cuja frequência fosse superior a mais de 60 alunos poderia receber um professor auxiliar. Quando o número de alunos frequentes fosse maior que 100, criar-se-ia uma escola com divisão proporcional de alunos. A escola que não comprovasse frequência de 20 alunos, de ambos os sexos, seria fechada (MATO GROSSO, 1891).

Para resolver o problema de repasse de recursos financeiros da Instrução Pública, o mesmo Decreto criou o Fundo Escolar, com a função de prover recursos financeiros para as despesas de expedientes, roupas, livros e materiais necessários para o ensino das crianças indigentes (MATO GROSSO, 1891).

A implantação de escolas e o cumprimento da obrigatoriedade de frequência das crianças atrelavam-se ao número de crianças das localidades. Assim, promoveu-se um recenseamento como forma de identificar crianças que poderiam frequentar a escola. Tão logo o censo fosse realizado, os pais eram intimados a matricularem seus filhos, sob pena de multa se não provassem as condições impostas no regulamento (MATO GROSSO, 1891). Verificamos que a questão da obrigatoriedade do ensino primário foi tratada de forma incisiva no regulamento, e o recenseamento foi uma

das soluções para obrigar os pais ou responsáveis a enviarem as crianças à escola.

O Diretor Geral da Instrução Pública da Capital e inspetores escolares, em outros lugares, seriam responsáveis por levar, a cada casa habitada, uma lista impressa para identificar nome, idade, filiação, naturalidade de todas as crianças de ambos os sexos, com idade entre 07 e 14 anos, que não soubessem ler nem escrever, com o fito de fazer cumprir a obrigatoriedade do ensino primário. Na prática, entretanto, o regulamento abria brechas para que os alunos não fossem obrigados a frequentar os estudos, como podemos ver no excerto a seguir:

Artigo 80º – São isentos da obrigação de ensino:

§ 1º – Os menores de 7 anos e maiores de 14;

§ 2º – Os que proverem habilitações nas matérias do ensino primário;

§ 3º – Os que servirem de arrimo a pais inválidos ou enfermos;

§ 4º – Os que tiverem impedimento físico ou moral;

§ 5º – Os que proverem receber em casa de seus pais, tutores ou protetores, ou em escola particular, a necessária instrução. (MATO GROSSO, 1891, p. 11).

O artigo 92 do Regulamento da Instrução Pública de 1891 estabelecia que o ensino secundário seria laico e ministrado no Liceu

Cuiabano, com o objetivo de preparar os alunos para o ingresso em cursos superiores. Anexo ao Liceu, funcionaria o Curso Normal destinado a preparar interessados para o exercício do magistério público primário.

O artigo 94 estabelecia o plano de estudos do ensino secundário, que compreenderia as seguintes disciplinas: Português, Latim, Francês, Inglês, Aritmética, Geometria, Álgebra, Geografia, História, Filosofia e Retórica. Já o artigo 95 estipulava as seguintes matérias para o curso normal: Português, Aritmética e proporções, compreendendo o sistema métrico decimal, Noções de geografia e história, especialmente do Brasil, Pedagogia e Metodologia (MATO GROSSO, 1891).

Outra mudança ocorreria a partir de 1896. No relatório da Instrução Pública de 09 de março de 1895, o Diretor Geral, Joaquim Ferreira Mendes, sugeriu reformas nos programas de ensino da Instrução Primária, conforme já instituídas em outros países e estados do Brasil. Mendes (1895) enfatizava a urgência dessas reformas tanto para o ensino primário como para o ensino secundário e as justificava afirmando que o ensino deveria ir ao encontro das necessidades da sociedade.

Essa intenção, contudo, não se concretizou. No ano de 1896, o governo do estado mencionou, em mensagem presidencial, a falta de divisão clara das escolas em primeiro e segundo grau, além da

"decadência" do ensino primário no estado, atribuindo essa responsabilidade às professoras que haviam assumido a regência das salas de aulas, em razão da falta de competência na regência de classe e do ingresso de "pessoas pouco idôneas" no magistério.

A indulgencia nos concursos fez com as cadeiras nem sempre fossem providas por professora idôneas, e além d'isso, não tendo sido classificadas e divididas as escolas em 1.º e 2.º grau, é o ensino englobadamente administrados em todas ellas, sem atenção ao adiantamento e às idades dos alunos. (COSTA, 1896, p. 21).

Ao delegar a culpa das más condições da Instrução Pública Primária às mulheres, Costa (1896) foi contrário ao Regulamento da Instrução Pública de 1891, que havia concedido preferência às mulheres na regência das escolas primárias. Também era contrário à realização dos concursos, pois, segundo ele, essa "indulgência" era outro fator do declínio do ensino, visto que o concurso permitia que as vagas "[...] nem sempre fossem providas por professoras idôneas" (COSTA, 1896, p. 21).

Destacamos, assim, a clara acepção de pessoas feita por Costa, uma vez que poderia ingressar por concurso público pessoas que não fossem favoráveis aos interesses políticos, destacadas por ele como professoras que não fossem idôneas. Com isso, o Regulamento

de 1891 pouco ou quase nada modificou a Instrução Pública no estado: era “[...] um regulamento perfeitamente indiferente [...]” (LEITE, 1971, p. 98) e trouxe apenas pequenas alterações dos regulamentos anteriores, não modificando, de fato, o panorama educacional mato-grossense.

O Decreto nº 68, promulgado em 20 de junho de 1896 pelo governante Antônio Correia da Costa, no artigo segundo, promoveu nova denominação às escolas públicas. O ensino primário passou a ser ministrado em escolas denominadas “elementares” ou “de primeiro grau” e “complementar” ou “de segundo grau”. O artigo segundo estabeleceu que haveria escolas elementares em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados existentes no estado. Contudo, o Decreto nº 68 estipulou que as escolas complementares somente seriam implantadas na capital e nas cidades com maior desenvolvimento e densidade de população (MATO GROSSO, 1896).

Em relação à obrigatoriedade do ensino, o artigo quarto do mesmo Decreto determinou que o Ensino Elementar deveria ser obrigatório para todas as crianças de sete a dez anos de idade e que as disciplinas ministradas nas escolas elementares seriam: leitura corrente de impressos e manuscritos, caligrafia e escrita, estudo prático da língua materna, exercícios de intuição ou noções de cousas, acompanhadas de exercícios de leitura e escrita ou de explicações sobre formas, cores, números, dimensões, tempo, sons,

qualidades dos objetos, medidas, seu uso e aplicação (MATO GROSSO, 1896).

A Aritmética seria uma disciplina prática, de modo que se ensinaria: divisão por dois algarismos; problemas fáceis sobre as quatro operações; noções gerais sobre numeração e valores dos algarismos; grandeza, quantidade e unidade; comparação da grandeza com a unidade; consequências resultantes dessa comparação; generalidades sobre os modos de dividir e subdividir a unidade; diversas espécies de fração resultantes de semelhante divisão. Comentários das narrativas dos livros de leitura e dos fatos da vida escolar comporiam recursos para ensino das disciplinas Cultura Moral, Geografia Física e História do Estado, e a disciplina de Costura Simples seria ministrada, especificamente, para as meninas (MATO GROSSO, 1896).

Os exercícios de leitura foram descritos no artigo 11 e deveriam ser realizados, de preferência, em livros que contivessem figuras, para melhor interpretação e aplicação, cabendo ao professor limitar ao mínimo as regras e definições, para atender os princípios teóricos no ensino primário (MATO GROSSO, 1896).

Nas escolas complementares, o artigo 12 determinava que o ensino complementar seria livre e constituía a "chave do ensino primário", sendo dividido em duas salas, uma para cada sexo. Nas cidades nas quais não fosse possível prover duas, se estabeleceria

apenas uma, preferencialmente, para o sexo masculino (MATO GROSSO, 1896).

O Decreto nº 68, de 1896, estipulou um minucioso programa, mas manteve as diferenças de ensino para homens e mulheres, afinal, para elas, bastava o acesso ao ensino para que pudessem aprender as quatro operações, as noções básicas de leitura, enfim, para serem “[...] mais educadas do que instruídas [...]”. Às mulheres, o necessário era a instrução para “[...] as habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias [...]” (LOURO, 2015, p. 446).

Era comum conduzir um ensino com objetivos específicos e diferenciados para as mulheres, já que educação direcionada a elas implicava apenas um mínimo de instrução a ser ofertada. Às mulheres, cabia uma educação conservadora, com pouco ou nenhum acesso às informações e novidades que as levassem a ampliar sua cultura ou conhecimento de mundo e, por conseguinte, a obterem condições de acesso a outras profissões e espaços públicos. Aprendendo pouco, também pouco conseguiam se rebelar. A elas, apenas o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas de Matemática. Para além dessas aprendizagens, apenas o ensino das prendas e afazeres domésticos e das atividades culinárias. Nas escolas particulares e religiosas, mulheres mais abastadas aprendiam música, piano, francês (LOURO, 2015).

Destacamos o programa de ensino que foi instituído no artigo 12 do Decreto nº 68, de 1896, da Instrução Pública de Mato Grosso. A escrita e a leitura eram ensinadas a partir do estudo de obras brasileiras e pautadas pelo uso de práticas educativas como ditados, recitação e "[...] trechos de prosa e verso aprendidos de cor [...]" (MATO GROSSO, 1896, p. 3), além de exercícios e estudo da gramática portuguesa. O programa ainda trazia os conteúdos para ensino de Aritmética, Geografia, História, Educação cívica e moral e Trabalhos de agulhas e Feitio de roupas, ministrados nas escolas do sexo feminino.

Em relação à atividade docente, o artigo 15 do Decreto nº 68, de 1896, instituiu que a professora ou o professor teria a responsabilidade de tornar o ensino prático e ensinar aos alunos os "[...] objetos, suas qualidades e organização [...]", do princípio do "[...] conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato [...]" (MATO GROSSO, 1896, p. 3). Os docentes não deveriam introduzir o estudo prematuro de regras e definições, mas poderiam propor um ensino de modo a estimular o interesse da criança, sem cansá-la, usando linguagem clara e precisa para "[...] familiarizar a inteligência do aluno com o assunto de que houver de ocupar-se [...]" (MATO GROSSO, 1896, p. 3).

Clara está a atribuição às professoras da responsabilidade pelo novo modo de ser das crianças que deveriam ser educadas. O

discurso era recorrente, e muitos acreditavam que “[...] as mulheres tinham por natureza uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e naturais educadores, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação dos pequenos [...]” (LOURO, 2015, p. 450).

Há que se lembrar, ainda, o fato de ser pregada a ideia de que mulheres eram “[...] menos inteligentes do que os homens, embora tenham nascido com o cérebro igual ao deles. Mas esse cérebro não recebe os mesmos estímulos, é condicionado para ficar entorpecido e sem ação [...]”, como mostra a resposta de Heloneida Studart (1974, p. 11) a uma jovem repórter que a questionou se as mulheres eram menos inteligentes do que os homens.

Studart ressaltou que essa condição de não estímulo à educação feminina foi descrita em muitas fontes documentais, como já apontamos em documentos que analisamos nessa obra, e que foram emitidas pelos homens à frente das secretarias e departamentos de educação em Mato Grosso. Esses homens promoviam uma educação das mulheres a cargo da sociedade dos homens, ou da igreja, que as queriam como mulheres prendadas e domésticas, rainhas do lar, cuidadoras de suas filhas e filhos, ou, como nos dizeres de Studart (1974, p. 11), “[...] deixa para os machos a Medicina, a Geofísica, a Astronáutica, a Matemática Pura, a Arte. Vai ser a Rainha do Lar”.

A principal mudança do Regulamento da Instrução Pública, instituído pelo Decreto nº 68, de 20 de junho de 1896, ocorreu, portanto, na execução do plano de estudos, que era fundamentado no método intuitivo e que conteria uma "[...] orientação bem precisa ao professor, a fim de que as atividades infantis se desenvolvessem melhor" (LEITE, 1971, p. 104).

Na mensagem presidencial de 1897, foi descrito que o estado continuava obtendo êxito no crescimento e na organização política e econômica, ou seja, encontrava-se "[...] em boas condições de prosperidade financeira" (COSTA, 1897, p. 7). A mesma mensagem apontou que os recursos foram suficientes para suprir as necessidades indispensáveis para atender a todas as despesas, dos mais diversos serviços, inclusive aqueles relacionados à Instrução Pública. O estado "[...] proporcionou a quase todas as escolas todos os materiais necessários para o novo plano, ora implantado pelo Regulamento de 1896" (COSTA, 1897, p. 7).

A partir implantação do novo regulamento, alguns problemas, contudo, foram relatados, como o uso do método intuitivo, que trouxe algumas dificuldades aos professores que estavam acostumados à "prática antiga", que consistia na memorização e não na "[...] inteligência dos alunos [...]" (COSTA, 1897, p. 29).

Para o cumprimento do novo plano de ensino, a recomendação era a adoção de livros didáticos, que poderiam ser escolhidos pelos professores, para o alcance de objetivos propostos, como descrito no excerto a seguir.

A nova orientação que o recente Regulamento da Instrução imprime ao Ensino Público Primário entre nós obedece, como sem dúvida já tereis observado a um plano tão diverso do atual, que uma das primeiras preocupações das que se dedicam ao laborioso mister de professor, não pode deixar de consistir na escolha dos livros e das obras didáticas de que devam com tempo premunir-se para lecionarem com proveito e bem encaminham a frágil inteligência das crianças no que particularmente se entende com o estudo das cousas animadas e examinadas com a economia doméstica e com a cultura moral e cívica das nossas crianças. (CORRÊA, 1897, p. 7).

Para as escolas elementares ou complementares, pouco ou quase nada mudou. Nenhuma delas poderia ter mais de 60 alunos e as aulas eram divididas em duas sessões diárias. Em 1897, o governo continuava ofertando aulas nas casas de professores e os auxiliava pagando metade do aluguel, a fim de que o ensino continuasse sendo oferecido até que o estado mato-grossense pudesse construir ou

adquirir os prédios necessários para a disponibilização de aulas e para o funcionamento das escolas primárias.

De fato, no Brasil daqueles anos, os espaços escolares representaram um dos desafios a serem superados na Instrução Pública, principalmente no ensino primário, pois as instituições escolares deveriam atender " [...] às necessidades impostas pelo desenvolvimento social e/ou às reivindicações da população [...]" (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 42).

A construção de prédios próprios, e/ou mesmo o pagamento de aluguel, no entanto, era justificado pelos governantes como um gasto que onerava os cofres públicos com escassos recursos para a instituição e implantação da Instrução Pública, além de, nas vastas áreas rarefeitas de Mato Grosso, as longas distâncias entre povoados e municípios dificultarem o acompanhamento das atividades educacionais ofertadas nas salas de aulas e escolas, ocasionando impossibilidade de calcular adequadamente os recursos necessários à manutenção ou à criação de escolas públicas primárias.

A falta de espaços próprios para as escolas era um problema administrativo, uma vez que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas e não ofereciam indicadores confiáveis para se conhecer o desenvolvimento do ensino existente e efetivamente ministrado, além de consumirem parte significativa das verbas com o pagamento do aluguel da casa

para a escola e para o professor. Assim, de modo condizente com o que foi descrito em outras análises referentes ao ensino em ofertado em outros estados, "[...] dados estatísticos eram falseados, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais e, em boa parte das vezes, as escolas não funcionavam literalmente" (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 52).

A justificativa para essa precariedade das escolas era a incapacidade orçamentária do estado mato-grossense em arcar com as despesas oriundas da implantação da Instrução Pública obrigatória. A esse respeito, Ferreira e Barros (2015, p. 158) argumentaram que não havia previsão de fontes de renda para a Instrução Pública nos estados e municípios e que "[...] o ambiente hostil de lutas políticas internas dificultara as discussões, pois o que importava eram os problemas de ordem social, política e financeira [...]".

Considerando a aprovação de estudantes, os alunos aprovados estariam aptos a cursar o ensino secundário e poderiam se matricular no Liceu Cuiabano, a única escola de ensino secundário do estado no período. Nas salas com doze alunos aprovados, os professores responsáveis pelo ensino receberiam, para sua aposentadoria, mais um ano em cada cinco anos de trabalho, como incentivo para a melhoria da qualidade do ensino primário (MATO GROSSO, 1896).

Nas escolas complementares, quer fossem femininas, quer fossem masculinas, deveriam ser instaladas pequenas bibliotecas – as quais seriam frequentadas por estudantes na presença do professor – contendo livros de educação, mapas de geografia, viagens, contos de fadas, narrações morais, poesias, episódios da história pátria, adequados aos estudantes e às séries nas quais estavam estudantes matriculados.

O fundo escolar deveria atender às necessidades da Instrução Pública, cuja principal fonte de arrecadação seria o imposto denominado capitação¹⁵. O Decreto 68, que regulamentou a Instrução Pública de 1896, inovou prevendo que os recursos seriam oriundos do orçamento do estado, além de outras formas de arrecadação já estipuladas pelo Regulamento de 1891, tais como a sobra de verbas, doações, multas, entre outros.

O Decreto nº 68, de 1896, manteve, ainda, no artigo segundo, que as escolas elementares e complementares seriam instaladas, uma para cada sexo na capital e nas principais cidades do estado. Somente uma escola elementar para cada sexo, ou escola mista, seria instalada nas pequenas cidades, vilas, freguesias e povoações. No artigo nono, foi prescrito que as escolas elementares

¹⁵ No imposto de capitação, cada contribuinte pagaria, anualmente, dois mil réis nas cidades que fossem sedes de comarca, e mil réis nas demais cidades e vilas. Esse imposto incidiria sobre todos os habitantes que exercessem trabalhos na indústria, profissão ou que vivessem de renda própria (MATO GROSSO, 1891).

para meninos seriam regidas por professores, e as escolas elementares das meninas, por professoras, mediante aprovação em concurso (MATO GROSSO, 1896).

Artigo 2º - A instrução primária será dada em escolas denominadas elementares ou do primeiro grau, e complementares ou do segundo grau. Haverá escolas elementares em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados existentes no Estado, e complementares na Capital e cidades principais, devendo ser consideradas tais aquelas de maior desenvolvimento e densidade de população. (MATO GROSSO, 1896, p. 3).

O ensino secundário permaneceu sendo ofertado apenas no Liceu Cuiabano, com a finalidade de preparar a juventude com "[...] a cultura intelectual indispensável para o regular desempenho de qualquer profissão, considerado como tal o exercício de empregos públicos, seja no magistério oficial, ou nas repartições administrativas do Estado [...]" (MATO GROSSO, 1896, p. 7).

Entre as principais modificações que o Decreto nº 68, de 20 de junho de 1896, apresentou frente ao Decreto nº 10, de 07 de novembro de 1891, podemos citar a divisão da escola primária em duas modalidades, elementar e complementar. Na escola elementar, a frequência dos alunos seria obrigatória, ao passo que, na escola complementar, seria livre, e seriam criadas pequenas bibliotecas para

as crianças. Outra diferença importante foi a instituição da exigência de novos planos de estudos baseado no método intuitivo (MARCÍLIO, 1963).

No Decreto nº 68, de 20 de junho de 1896, contudo, o programa para a educação das mulheres não foi alterado e permaneceu marcado pela oferta de conteúdos mínimos, com disciplinas que se voltavam para a aprendizagem dos afazeres domésticos e para o cuidado do lar e da família.

1.3 Para os homens, o ensino das ciências; para as mulheres, os afazeres do lar

O Regulamento do Ensino Primário da Província de Mato Grosso de 1889, formulado por Souza Bandeira na reforma da instrução primária, propôs que as escolas continuassem públicas, gratuitas e com ensino obrigatório, muito embora não tenha previsto como poderia atender a todas as crianças. Em todas as localidades, fossem vilas, povoados ou cidades, haveria escolas conforme a necessidade para a inclusão de todas as crianças: "[...] haverá para cada sexo tantas quantas forem necessárias [...]". Para cada escola masculina, deveria ter também uma escola feminina (LEITE, 1971, p. 80).

Uma das mudanças na Instrução Pública promovida por Souza Bandeira em 1889 foi a de confiar às mulheres a regência das escolas primárias ao estipular que as mulheres deveriam ser selecionadas para a regência das escolas femininas e das masculinas (MATO GROSSO, 1889a, p. 1). No mesmo Regulamento, foi instituído o Externato do Sexo Feminino junto com o Liceu Cuiabano, instituição exclusiva e responsável pela formação, preparação e qualificação de professoras para a regência do ensino nas escolas primárias. A esse respeito, encontramos um discurso de Souza Bandeira sobre a implantação do Externato do Sexo Feminino.

De modo modesto e desprezioso, com organização acomodada aos recursos financeiros da Província, pretendi fundar uma escola especial, onde as jovens mato-grossenses, possam ampliar a esfera dos seus conhecimentos, com as lições dos melhores mestres da Província e ao mesmo passo se habilitarem para o magistério das escolas públicas. Está lançado o primeiro fundamento de uma instituição que prestará relevantíssimos serviços se na difícil jornada as urzes do caminho não amedrontarem os iniciadores e não amortecerem-lhes o zelo. Confio na dedicação do pessoal escolhido, e dele espero que se revelará digno da sua honrosa incumbência. Resta-nos fazer votos para que os espíritos patrióticos tomem sob sua proteção o utilíssimo instituto. (MARCILIO, 1963, p. 102-103)

Para Marcílio (1963), a criação do Externato do Sexo Feminino era um estímulo para que a mulher exercesse a profissão de professora, já que os baixos salários não motivavam os homens a permanecerem na profissão do magistério, ao contrário da mulher, que era enfatizada como uma pessoa com aptidão natural para o ofício.

Para Rodrigues (2009, p. 93), a entrada da mulher no magistério ocorreu, contudo, devido aos irrisórios salários que eram pagos aos professores na época. Intensa campanha foi realizada, como a propagação da "[...] escola como continuidade da família e cabendo à mulher a responsabilidade pela educação dos filhos [...]". Com isso, foi naturalizado o papel da mulher também como educadora das crianças nos espaços escolares, e com vencimentos inferiores aos pagos aos homens.

Com mais professoras formadas, o espaço do ensino primário seria ocupado, majoritariamente, por professoras normalistas mulheres. No Externato Feminino em Mato Grosso, os "dotes" naturais da mulher para o magistério seriam ressaltados, pois a mulher seria a pessoa ideal para desempenhar a "penosa" profissão de professora. A escola primária, portanto, deveria ser a continuidade da família, bem como do lar doméstico, no qual a ternura da mulher estava mais afeita, como descrito no excerto a seguir:

A mulher mais prendada afeiçoa o espírito e o coração dos seus ternos filhos com aquele segredo que os pais mais ilustrados não praticam, nem compreendem, assim também na escola elementar, destinada a auxiliar e aperfeiçoar o trabalho da família, vem a ser uma inconseqüência abandonar ao homem aquela tarefa. (MARCÍLIO, 1963, p. 102).

De fato, as mulheres foram aceitas no magistério, principalmente, porque os homens abandonaram a função devido aos baixos salários recebidos, fazendo com que buscassem outra opção de trabalho para suprir as necessidades que lhes eram de responsabilidade, como o sustento da família, haja vista que “[...] tarefas da docência, encaradas como uma extensão daquelas do lar, já realizadas gratuitamente, transformavam o magistério feminino em um campo ampliado dentro do espaço de atuação das mulheres” (SÁ; SIQUEIRA, 2006, p. 121).

Cabe, nesse momento, uma ressalva. Apontamos que o ingresso nas funções do magistério, na educação primária, permitiu à mulher iniciar o percurso para o acesso a outros espaços de profissionalização, que passou a ocorrer timidamente, mas de forma mais acentuada ao longo dos anos seguintes, ainda que esse lugar fosse ocupado por elas como uma configuração de extensão do lar. Ao atuarem nos espaços escolares, nos quais a maioria dos cargos de

gestão era exercida pelos homens, restava às mulheres assumir as atividades escolares com acúmulo de funções e menores vencimentos, o que as levou aos bancos escolares para aprimorar a própria formação e/ou em busca de outras formações.

As escolas como foram concebidas desde o início, procuraram reforçar a divisão de papéis, conforme a imposição histórica da sociedade, como ressaltado por Louro (1987), para quem as transformações da sociedade brasileira não aconteceram em movimento de ascensão – se consideradas tanto as práticas educativas quanto as oportunidades de acesso das mulheres ao trabalho nas escolas –, mas num movimento marcado por avanços e retrocessos.

No período em estudo, as mulheres compreenderam que os espaços de trabalho no magistério poderiam propiciar autonomia financeira. Aos poucos, elas "rasgaram o véu" e adentraram os espaços das instituições escolares, seja como aprendizes ou como professoras, regentes de classe, responsáveis pelo ensino das primeiras letras aos meninos e meninas que lhes foram confiados. Porém, a sina permanecia: ser mãe e cuidar do lar, afinal "[...] a esfera de atuação feminina é a doméstica. Mas começa-se a admitir mais amplamente a atividade profissional fora do lar para as que precisavam trabalhar e nesta atividade ganha realce o magistério primário" (LOURO, 1986, p. 15).

Em Mato Grosso, no ano de 1889, funcionaram 32 escolas públicas, entre elas, 12 para o sexo feminino. O programa ofertava as disciplinas Leitura, Escrita, Catecismo da Doutrina Cristã, Gramática Portuguesa e Composição, Elementos de Aritmética, compreendendo o sistema legal de pesos e medidas, Noções Gerais de Geografia, com maior desenvolvimento a respeito do Brasil, Noções de História do Brasil e Trabalhos de Agulha e de Prendas Domésticas nas escolas do sexo feminino (MATO GROSSO, 1889b).

Percebemos que as escolas femininas eram poucas e que o programa de disciplinas incluía conteúdos específicos e diferenciados para as mulheres. O Regulamento da Instrução Pública de 1891, que promoveu nova reforma do ensino primário, não trouxe nenhuma mudança quanto ao programa de ensino para as escolas primárias femininas, que continuaram ministrando os afazeres manuais ou “[...] trabalhos de agulhas e de prendas domésticas, nas escolas do sexo feminino [...]” (MATO GROSSO, 1891, p. 7).

Moças e meninas eram educadas no modo de se comportar, de como ser, de como agir. A elas, era imposto um modo de vida, e mesmo quando adquiriam certa liberdade, tratava-se de uma autonomia vigiada, na qual vigorava “[...] em sua materialidade, um sistema de valores, como ordem, disciplina e vigilância” (LOURO, 2015, p. 455).

A Reforma Souza Bandeira trouxe inovação para o ensino primário da Província em 1889, bem como o Regulamento da Instrução Pública de 1891, e possibilitou um pouco mais de acesso das mulheres à educação nas escolas, mas ainda mantinham um estreito controle sobre o ensino a ser ofertado, oferecendo-lhes o ensino para os afazeres domésticos, tais como costurar e bordar, trabalhos de agulhas e de prendas domésticas. Em outras palavras, as mulheres poderiam frequentar a escola, mas sem esquecer o espaço do lar, as tarefas da casa.

A distribuição dos alunos por sexo nas escolas primárias também comprova a diferenciação dos ensinamentos que eram direcionados às meninas, uma vez que o conteúdo era diferenciado e incluía temas que as levassem a ser educadas para a atuação na esfera doméstica. No artigo 35 do Decreto nº 10, de 07 de novembro de 1891, o parágrafo único reforçou a distinção ao determinar a separação das salas de aula para os sexos feminino e masculino, estipulando que “[...] nas escolas mistas a sessão da manhã será destinada às meninas, e a da tarde aos alunos do sexo masculino (MATO GROSSO, 1891, p. 7). Meninas e moças poderiam frequentar “[...] escolas de primeiras letras, as pedagogias, em classes separadas dos meninos e lecionadas por professoras mulheres as quais deveriam ser comprovadamente honestas e dignas” (LOURO, 1986, p. 25).

No Decreto nº 68, de 20 de junho de 1896, que regulamentou a Instrução Primária, nas modalidades elementares e complementares, continuou-se mantendo a separação na oferta de aulas a meninos e meninas. As escolas eram para ambos os sexos, mas as escolas elementares femininas seriam, prioritariamente, regidas por professoras, por senhoras honestas e de boa índole, que eram responsáveis pela educação vinculada à modernização da sociedade e à construção da cidadania dos jovens (LOURO, 1986).

Para os homens, seriam ensinadas as ciências, a Geometria, e para as mulheres, o ensino dos afazeres do lar, perpetuando o que, tradicionalmente, era imposto pela sociedade paternalista conservadora, ou seja, “Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura” (LOURO, 2015, p. 444).

As concepções da educação feminina permaneciam permeadas por elementos que perpetuavam as diferenças e divisões de relações entre o masculino e o feminino que eram reafirmadas pela sociedade da época, e “[...] sob diferentes concepções, um discurso ganhava hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas [...]” (LOURO, 2015, p. 446).

A mulher deveria receber uma educação moral, ou uma formação de boa índole, formar uma boa administradora do lar, pois assim se faria uma nação forte. Conforme as palavras de José Veríssimo (1985, p. 125), para melhoria do Brasil e para “[...] dar um dia ao nosso País uma posição proeminente no mundo, cumpre-nos começar por melhorar o principal órgão de educação de uma sociedade, que é, evidentemente, a mulher”

Para a formação de caráter, retomando Louro (2015, p. 446), às mulheres, seriam suficientes apenas “[...] doses pequenas ou doses menores de instrução”. Enfim, cabia à mulher o papel de mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, ser a professora das gerações do futuro. Para as mulheres, tanto no ensino básico, como aprendizes, quanto na formação para atuar como professora, havia diretrizes específicas e campo de atuação profissional determinado. No processo educativo, cabia ser “mestre exemplar”, responsável pela conduta de cada criança, para que as condutas ensinadas e aprendidas no espaço escolar pudessem perpassar os espaços extraescolares nos quais as mulheres atuavam, e formassem novas mulheres com a mesma forma de ser e de pensar.

Poucas eram as mulheres que frequentavam os níveis de ensino secundário e superior, pois “[...] as moças que prosseguiram os estudos encaminhavam-se para as escolas normais, destinadas ao exercício do magistério elementar, além de serem vistas com uma

forma de preparar as mulheres para melhor cuidarem de seus lares [...]” (SOIHET, 2013, p. 221-222).

Mato Grosso, como outros estados brasileiros, vivenciava a transformação da educação e buscava configurar a Instrução Pública com a inclusão de mais mulheres nas salas de aula. Mas pouco efetivamente se fez no período em estudo para a educação feminina, e quando se fez, pregava-se a submissão feminina aos preceitos patriarcais, subestimando a inteligência feminina e quase sempre condicionando o ensino e a aprendizagem das mulheres a uma forte vinculação com a responsabilidade pela família e pelo ambiente doméstico, cabendo a elas educar a infância como a sociedade e a família esperava.

1.4 Entre fronteiras temporais e espaciais: linhas, agulhas e o ingresso no magistério

O Regulamento da Instrução Pública de 1891 também estipulou condições para o ingresso no magistério, e mulheres que desejassem atuar nas salas de aula deveriam submeter-se a três provas. A primeira prova era escrita, com duração de duas horas, e deveria conter uma questão teórica de pedagogia ou de algum assunto referente à história ou à geografia do Brasil. A segunda prova, com duração de meia hora, era a arguição sobre conteúdos do

programa das escolas primárias, normalmente contendo uma questão para cada disciplina a ser ministrada. A terceira prova era prática: a mulher deveria ministrar, em trinta minutos, uma aula em uma escola primária, na qual demonstraria conhecimento do conteúdo a ser ministrado e a capacidade de manter a disciplina da sala de aula.

Para as candidatas, haveria uma prova referente às habilidades de prendas domésticas e dos trabalhos realizados com agulhas. A mulher que seria professora deveria conhecer os ofícios e afazeres do lar, como descrito no artigo 56, descrevendo que, para o “[...] provimento de escolas do sexo feminino, ou de escolas de 1ª classe, a comissão examinadora ouvirá pessoa competente sobre a habilitações das candidatas em trabalhos de agulha e prendas domésticas” (MATO GROSSO, 1891, p. 8).

Na prova final de habilidade de trabalhos com agulhas e prendas domésticas, esperava-se que as candidatas aprovadas fossem capazes de ensinar as “prenda domésticas”. Nesse sentido, apontamos que a “[...] mentalidade vigente sobre as expectativas sociais quanto ao sexo feminino continuava atreladas às fronteiras do universo doméstico [...]” (ALMEIDA, 2014, p. 116).

Nessa perspectiva, as habilidades de trabalhos de agulhas e prendas domésticas, cobradas das candidatas ao cargo de professora, remetia aos pressupostos necessários à educação feminina. Portanto, os espaços escolares seriam espaços de perpetuação das condutas

domésticas femininas. A educação munia-se de princípios morais e de condutas de submissão ao homem, como evidenciamos no excerto a seguir.

É preciso, pois, educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torná-las agradáveis e úteis: um saber social em suma. Formá-la para seus papéis futuros de mulher, de dona de casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas. (PERROT, 2015, p. 93).

Para a Escola Elementar¹⁶ e a Escola Complementar¹⁷, regulamentadas pelo Decreto nº 68, de 1896, o conteúdo a ser ensinado pelas professoras, caso aprovadas, aos indivíduos do sexo feminino, incluía práticas como costura simples, trabalhos de agulha, corte e feitura de roupa branca para criança, mulher e homem (MATO GROSSO, 1896, p. 2-3).

¹⁶ Na Escola Elementar ou de primeiro grau, o ensino era obrigatório para todas as crianças de sete a dez anos (MATO GROSSO, 1896, p. 1), e equivaleria ao que, hoje, está estabelecido na educação básica: os cinco primeiros anos do ensino fundamental (para alunos de seis a dez anos).

¹⁷ A Escola Complementar ou de segundo grau era livre, segundo o artigo 12: “A escola complementar é livre e constitui a chave do ensino primário” (MATO GROSSO, 1896, p. 2). Ao comparar a equivalência da educação básica atual, seria o ensino dos 11 aos 14 anos, anos finais da educação básica. Para cursar o ensino secundário, era necessário ter a idade mínima de 14 anos.

Buscava-se estabelecer e operacionalizar uma nova política educacional republicana, a fim de diferenciá-la da educação oferecida no Império, mas o ensino distinto oferecido para meninas e meninos refletia a continuidade na qual as regulamentações e reformas propostas podem ser compreendidas como "[...] um momento da atuação dos reformadores da educação em defesa de uma situação já criada [...]" (FARIA FILHO, 2000, p. 109).

A esse respeito, concordamos com Louro (1987) quando afirma que a escola reforçou os papéis femininos tradicionais por meio de regulamentos e normas estabelecidos, consagrando a desigualdade entre os sexos, tornando-se uma influência na constituição de um "[...] perfil feminino submisso e obediente [...]" (LOURO, 1986, p. 12).

As regulamentações promovidas em Mato Grosso difundiam o ensino das mulheres marcado e pautado pela preparação para os afazeres domésticos do lar, cobrados no ingresso das professoras na regência das escolas e no ensino às alunas das escolas primárias. A elas, o cuidado com o espaço da casa, dos filhos, do marido, a frequência e a obediência aos dogmas da Igreja. Mesmo estudadas ou no papel de professoras, "[...] o domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas" (LOURO, 2015, p. 446).

Afastando-as de determinados ensinamentos, ligando a instrução feminina aos seus "dons" naturais inerentes, levando-as a se comprometerem com a responsabilidade pelos afazeres domésticos, continuamente doutrinando-as para o dever de manter o lar e a família em harmonia, podemos considerar que as leis e os regulamentos mato-grossenses traziam proposituras de um ensino que ressaltassem essas condições ditas "femininas" e que foram historicamente construídas pela sociedade patriarcal.

Mesmo nos concursos para o exercício do magistério primário, prevalecia o discurso da existência "[...] de duas espécies, com qualidades e aptidões particulares. Aos homens, o cérebro, a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos [...]" (PERROT, 2006, p. 177). Desse modo, justificava-se a razão de a divisão das funções e a instrução da mulher serem voltadas para os afazeres domésticos e para a manutenção da família.

A diferenciação dos currículos escolares, portanto, impunha à educação feminina uma formação na qual os homens seriam os responsáveis pela educação das mulheres e em que bastava saber apenas o mais essencial para "[...] conhecer o mundo e direção da vida [...]" (VERÍSSIMO, 1985, p. 122).

Todas essas alegações, discutidas a partir de autoras e autores que trouxeram contribuições para os estudos sobre a

educação feminina, permitem-nos apontar que, quando os homens não quiseram mais ocupar espaços no magistério, por fim, consideraram as mulheres aptas ao ensino, mas com encargos e obrigações a elas atribuídas.

Considerando o magistério nas classes primárias, o Regulamento da Instrução Pública de 1889 determinava que as mulheres seriam responsáveis pela regência das escolas de segunda e terceira classes do sexo masculino, assim como as escolas de primeira classe¹⁸, como citado no artigo terceiro do Regulamento: "[...] para a regência de 2ª e 3ª classe do sexo masculinos, serão preferidas as senhoras; a ellas, porém, será exclusivamente confiada as regências das escolas de 1ª classe, salvo impossibilidade absoluta" (MATO GROSSO, 1889a, p. 1).

A fim de cumprir o regulamento de 1889, Souza Bandeira criou o Externato Feminino para preparar professoras para a regência de classes do ensino primário. Marcílio (1963) citou o discurso¹⁹ de Souza Bandeira relatando que, até então, nenhuma menina havia

¹⁸ As escolas de primeira classe seriam as escolas das províncias, só podendo haver uma em cada localidade, com ensino para alunos de ambos os sexos. As vilas ou cidades nas quais houvesse comarcas, funcionaria uma escola de segunda classe, uma escola para cada sexo. As escolas de terceira classe funcionariam nas escolas da capital, tendo quantas escolas fossem necessárias para ambos os sexos (MATO GROSSO, 1889a).

¹⁹ Marcílio (1963, p. 101-102) transcreveu o discurso proferido pelo presidente Souza Bandeira na abertura da sessão solene de criação do Externato do Sexo Feminino.

frequentado o Curso Normal do Liceu Cuiabano pelo fato de seu corpo docente "[...] ministrar de forma inadequada o ensino secundário [...]", pois o objetivo era formar os jovens para ingressarem nas escolas superiores, sendo que, para os estudantes do curso normal, a formação necessária para exercício do magistério era negligenciada.

Para Marcílio (1963, p. 102), "[...] não se coadunam os intuitos dos dois ensinos. O resultado de tão infrutífera porfia foi o que sabeis: nenhuma só alumna contava actualmente o curso normal [...]". Com a criação do Externato Feminino, seria possível a formação das mulheres mato-grossenses com vistas à regência do ensino primário.

Já o Decreto nº 10, de 07 de novembro de 1891, determinou que a regência das escolas de segunda e terceira classes do sexo masculino, na capital e nas localidades que já tivessem constituído suas comarcas, deveria ser atribuída às mulheres em igualdade de condições aos homens. Nas escolas de primeira classe, seriam admitidas crianças de ambos os sexos, sob a regência, de preferência, de uma professora (MATO GROSSO, 1891).

A partir da análise dos relatórios da Instrução Pública elaborados entre os anos de 1889 a 1910 pelos diretores da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso Alfredo José Vieira (1889), João Pedro Gardês (1892), Joaquim Pereira Ferreira Mendes (1893, 1895),

José Estêvão Corrêa (1898), Januário da Silva Rondon (1899), Estevão Antônio Corrêa (1909) e José Estevão Corrêa (1910), identificamos homens e mulheres que atuaram no magistério primário em Mato Grosso.

Considerando o período referente aos anos de 1891,1902, 1904, 1907 e 1908, contudo, mesmo recorrendo aos acervos do Arquivo Público de Mato Grosso, do Instituto Memória do Poder Legislativo de Mato Grosso e ao *Center for Research Libraries*, não conseguimos encontrar fontes ou informações a respeito da educação pública mato-grossense.

Ano	Homens	Mulheres
1889	17	15
1892	18	23
1893	18	21
1895	19	23
1898	24	18
1899	27	21
1909	37	33
1910	48	28
Total	208	182

Quadro 2 – Professores e professoras no ensino primário mato-grossense²⁰
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Entre os anos de 1889 a 1909, verificamos que homens e mulheres atuavam no exercício do magistério do ensino primário. No

²⁰ Elaborado a partir de dados coletados nos relatórios da Instrução Pública de Mato Grosso, disponíveis para pesquisa no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

ano de 1910, houve um aumento significativo de homens atuando no magistério. Esse fato pode encontrar justificativa no maior número de escolas masculinas existentes ou, talvez, na reorganização das escolas e no início das aulas nos grupos escolares em Mato Grosso²¹.

No relatório elaborado por Vieira (1889), identificamos que o número de docentes totalizou 17 professores e 15 professoras. No relatório de Gardés de 1892, eram 18 professores e 23 professoras em atuação, o que nos permite inferir que, a partir da reforma realizada por Souza Bandeira (1889), as mulheres eram, em sua maioria, responsáveis pela regência de classe do ensino primário das escolas masculinas e femininas, como deliberado pelo Regulamento do Ensino Primário da Província de Matto Grosso de 1889 (MATO GROSSO, 1889b).

Analisamos, portanto, que houve incentivo para que a regência de classes das escolas primárias fosse conduzida por professoras. Claro está que a reforma da Instrução Pública promulgada em 1889, segundo os ideais republicanos, ainda que

²¹ A reforma educacional de 1910 teve início com a aprovação da Lei nº 517, de 04 de junho de 1909 e da Lei nº 533, de 04 de julho de 1910, conferindo ao governo autoridade para criar escolas quantas fossem necessárias e para reorganizar a educação no estado de Mato Grosso. Os grupos escolares reuniam professores e alunos em um só prédio, sob uma única direção, e se organizavam em classes seriadas, unidade de programa, horário e sequência gradual dos conteúdos (RODRIGUES, 2009).

minimamente, obteve resultado satisfatório na inclusão das mulheres para a educação das crianças no ensino primário mato-grossense.

Vale lembrar que, apesar de o magistério ter "[...] assumido contornos de maternidade e esculpir-se nos moldes da formação de boas donas de casa e mães de família [...]", a atuação nas salas de aula foi a oportunidade que as mulheres encontraram para se profissionalizarem. Ainda que o ofício estivesse impregnado de preconceitos ligados às questões de diferenciação entre os sexos, o exercício do magistério representou um ensejo para as mulheres ocuparem outros espaços além daqueles que lhes eram determinados pela "[...] sociedade masculina e representado pela vida no lar [...]" (ALMEIDA, 1998, p. 23).

Entre os anos de 1893 a 1895, as mulheres superaram os homens no exercício do magistério em Mato Grosso, o que nos leva a observar que as reformas promovidas pelo Decreto nº 10, de 1891, inspirado pela Reforma Souza Bandeira de certa forma, manteve o incentivo à presença das mulheres na regência do ensino primário.

A partir de 1898, contudo, ocorreram mudanças. Verificamos que, nesse ano, registrou-se o aumento de homens na regência do ensino primário, havendo 24 homens para 18 mulheres em sala de aula. Em 1899, havia 27 homens e 21 mulheres em atuação no magistério e, em 1909, eram 37 homens e 33 mulheres. Mas foi em

1910 que encontramos o maior número de homens no exercício do magistério mato-grossense: 48 homens e 28 mulheres.

Avaliamos que uma das justificativas para esse crescimento de professores atuando no ensino primário atendia ao que fora instituído pelo Decreto nº 68, de 1896, no artigo nono: "[...] haverá escolas elementares para meninos e para meninas, sendo aquelas regidas por professores e estas por professoras [...]" (MATO GROSSO, 1896, p. 2). A professora continuaria, portanto, atuando na regência das classes do ensino primário nas escolas femininas, ao passo que as escolas masculinas, existentes em maior número, seriam regidas exclusivamente por professores.

Aos homens, também eram atribuídos os cargos de inspeção e direção, afinal, prevalecia a visão de que as mulheres eram inaptas para exercerem a profissão de professoras ou gestoras da educação em Mato Grosso, como podemos comprovar na mensagem presidencial que Manoel José Murtinho enviou para a Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso em 13 de maio de 1895, na qual enfatizou seu descrédito na regulamentação da Instrução Pública considerando a regência de salas de aula por professoras.

Permitir-me-eis, entretanto, plano de reformas a executar-se deve figurar uma medida que parece reclamada por diuturna observação, e talvez obedeça a influência do nosso meio

social; é a de exigir que as escolas de instrução primária para o sexo masculino sejam exclusivamente regidas por professores, visto como as senhoras, por falta do preciso preparo entre nós, bem como da indispensável energia para lidar com meninos, não têm provado bem na regência de taes cadeiras, dando lugar a que escolas publicas de semelhante classe sejam poucos frequentadas, procurando os meninos de preferencia as escolas particulares, com grave descredito do ensino oficial. (MURTINHO, 1895, p. 10).

Murtinho (1895) justificou que os homens, mais capacitados ao ensino do que as mulheres, declinavam do ensino primário devido à "minguada" remuneração que recebiam. Desse modo, era inaceitável que homens habilitados procurassem o magistério público primário como profissão e "[...] por isso que as candidatas às escolas públicas são senhoras, às quais pelas condições próprias do seu sexo, podem viver com menores vencimentos que os homens [...]" (MURTINHO, 1895, p. 11).

De fato, embora as reformas instituídas a partir do Regulamento de 1889 caminhassem na direção de mudanças no que se referia à Instrução Pública mato-grossense, ao considerarmos o ingresso de mais mulheres na profissão do magistério, evidenciamos que a situação pouco se alterou ao longo dos anos. Houve, inclusive, um aumento significativo em 1910, quando o número de professores

superava em mais de 50% o número de mulheres na regência do ensino primário.

Ao analisar a oferta de ensino secundário, comprovamos que esse era ministrado apenas na única escola pública de Mato Grosso, o Liceu Cuiabano. No relatório da Instrução Pública de 1892, elaborado por Gardés, identificamos a existência de 11 professores ministrando aulas nas disciplinas de Português, Francês, Alemão, Latim, Grego, Aritmética e Álgebra, Geometria e Trigonometria, Mecânica e Astronomia, Física e Química, História Natural, Geografia e Chorografia²², História universal e do Brasil, Literatura, Lógica e Desenho.

Para a oferta de Ensino Normal, Souza Bandeira havia criado o Externato Feminino em 1889, mas, logo após a Proclamação da República, Antônio Maria Coelho mudou a estrutura administrativa da Instrução Pública e retomou a estrutura anterior à reforma promovida por Souza Bandeira (MARCÍLIO, 1963). No relatório da Instrução Pública elaborado por Gardés em 1892, identificamos que havia cinco professores ministrando aulas no Externato Feminino, na regência de disciplinas de Pedagogia, Português, Francês, Caligrafia, Desenho, Matemática, Geografia e Chronografia.

²² Chronografia (ou corografia): Tratado das datas históricas e sucessão dos acontecimentos, conforme o dicionário *Michaelis* (CRONOGRAFIA, [2021], n. p.).

Em 1891, com a promulgação do Decreto nº 10, foram instituídos dois cursos distintos na instrução secundária: o Curso Normal e o Curso Preparatório. "[...] Artigo 92º § Único: Haverá um Curso Normal, anexo ao de Preparatórios, destinado à habilitação daqueles que se propuserem à carreira do magistério público primário" (MATO GROSSO, 1891, p. 13). As matérias dos dois cursos seriam lecionadas por cinco professores identificados no relatório da Instrução Pública de 1893, conforme estava regulamentado no Decreto nº 10, de 1891.

O Curso Normal ofertava a habilitação para o ensino primário, e o Curso Preparatório visava a preparação de jovens para acesso aos cursos superiores. Não foi identificada, no ensino secundário, no ensino preparatório ou no curso normal, nenhuma mulher atuando na regência de classes. Logo, comprovamos que o espaço da mulher para o magistério seria o ensino primário, ou seja, elas atuavam nas escolas femininas.

1.5 Mulheres culpadas pela “decadência” do ensino primário público

Na mensagem enviada à Assembleia Legislativa, em 1º de fevereiro de 1896, Antônio Corrêa da Costa atribuiu às mulheres que atuavam na regência em sala de aula a responsabilidade pelo fracasso

do ensino primário público, como podemos observar no excerto a seguir:

A decadência do nosso ensino primário chegou a ponto de verificar-se pelos exames ultimamente procedidos que dos 44 alumnos julgados provectos apenas 17 foram preparados nas escolas públicas que mantem o governo n'esta capital. Concorre principalmente para este resultado a falta de confiança dos pais de família no professorado público; determinando semelhante facto a diminuição de frequência das escolas públicas e o aumento das [escolas] particulares. [...] Penso que é esse um dos factos de que se origina a decadência do ensino. (COSTA, 1896, p. 21).

Ainda que o regulamento de 1896 houvesse estabelecido "igualdade de condições" para o acesso ao ensino público, Costa (1896) justificou que a desconfiança das famílias mato-grossenses no ensino público devia-se ao fato de a regência de salas de aula do ensino primário ter sido confiada a mulheres. A elas atribuindo a "decadência do ensino", Costa (1896) destacou que, nos exames realizados anualmente nas escolas existentes em Mato Grosso, apenas 44 estudantes foram julgados aptos, dos quais apenas 17 foram preparados nas escolas públicas que o governo mantinha na capital.

No ano de 1896, conforme mencionado no relatório da Instrução Pública apresentado no ano de 1897 pelo Diretor José Estevão Corrêa, constou que foram aprovados 27 alunos, sendo que cinco eram mulheres. O parco desempenho desses estudantes foi creditado ao fato de as mulheres exercerem a regência das escolas primárias sem a necessária formação, que fora regulamentada nos Decretos promulgados nos anos de 1891 e 1896.

De fato, foi descrito que, ao se confiar a elas o ensino primário, a admissão e as indulgências nos concursos nem sempre proviam "professoras idôneas". Para além disso, como as escolas não tinham sido classificadas em relação ao nível e à modalidade de ensino que ofereciam, o atendimento e a diversidade de alunos com idades diferentes dificultavam a oferta de um ensino de qualidade. Era necessário fazer a reforma e "remediar esses inconvenientes", e, portanto, um "[...] novo projeto de reforma do ensino primário, bem como do secundário seria necessário [...]" (COSTA, 1897, p. 21).

Nas mensagens, era comum se evidenciar que os homens eram mais capazes do que as mulheres para controlar a disciplina em sala de aula, apontando que as mulheres, por "diversas causas naturais", não exerciam as funções do magistério com a mesma "assiduidade e dedicação" do homem, sobretudo quando deveriam cumprir com a responsabilidade de manter um casamento,

recomendando-se, finalmente, que as mulheres fossem afastadas das salas de aula.

Por outro lado, a experiência tem mostrado a necessidade de se acabar com a praxe de serem as escolas do sexo masculinos serem regidas por senhoras, em vez de sel-o por homens, visto que, em regra, são estes mais capazes do que aquellas para manter a ordem e disciplina que devem reinar na escola; acrescento a isto a circunstância de não poderem as senhoras, por diversas causas naturaes, ter a mesma assiduidade e dedicação do homem, principalmente quando casadas. (OSÓRIO, 1907, p. 18).

Pedro Leite Osório (1907), tal como havia feito Antônio Correa da Costa (1896), responsabilizou as mulheres pela falta de ordem e disciplina nas escolas e ressaltou que era preciso mudar o regulamento para acabar com essa prática. Desse modo, podemos dizer que Osório (1907) não admitia que o trabalho da mulher como professora pudesse ser eficiente. Para ele, o fim último da educação seria preparar a mulher para atuar no espaço doméstico, para que ela se encarregasse do cuidado do marido e dos filhos. A mulher educada, segundo as aspirações masculinas, seria uma companhia mais agradável e adequada para o homem que transitava regularmente no espaço público, como já dito por Almeida (1998).

Osório ressaltou, ainda, que a regência das aulas do sexo masculino deveria ser atribuição de professores, bem como a eles deveriam ser dispensados melhores salários, para que pudessem "viver" dignamente e não se afastarem. Opostamente, às mulheres, principalmente quando casadas, o salário que era pago, à época, "bastava".

É de maior conveniência, portanto, que sejam regidas por senhoras somente as escolas do sexo feminino e as mixtas; passando as do masculino a ser o exclusivamente por professor, como acontecia antes dessa inovação, que não tem dado bons resultados. Mas não se pode levar a efeito semelhante reforma sem aumentar os vencimentos para os professores destas últimas, visto não ser possível encontrar pessoal idôneo para regê-las, com os mesquinhos vencimentos actuaes, que, se podem bastar para uma senhora, maximé sendo casada, são manifestamente insuficientes para um homem viver com elas, ainda mesmo no estado de solteiro. (OSÓRIO, 1907, p. 18).

A mulher atuando em espaços públicos, portanto, incomodava, não só pelas características físicas, mas "[...] também pela sua natureza e por suas características morais [...]" (DEL PRIORI, 2015, p. 79). Era um risco incumbir a mulher de ensinar os meninos, já que elas não estavam aptas para manter a disciplina que se

almejava nas escolas, afinal, as "capacidades" naturais que lhe eram atribuídas se reduzia a ser esposa e mãe zelosa da família.

Michelle Perrot (2005, p. 459) também relacionou a divisão sexual dos espaços e das esferas sociais ao público e ao privado e destacou que "[...] aos homens, o público, cujo centro é a política; às mulheres, o privado, cujo coração é formado pelo doméstico [...]". Às mulheres, a ordem e a manutenção da sociedade tradicional e patriarcalista. Este deveria ser o papel assumido pelas escolas ao garantir-lhes escolarização: formar meninas, moças e mulheres para a manutenção, consoante a definição de famílias conservadoras, da moral e dos "bons costumes".

Havia nítida distinção entre a formação ofertada aos homens, que aprendiam a Matemática e as ciências, e aquela oferecida às mulheres, predominantemente voltada para o cuidado com o lar. Borges (2005, p. 179) destacou a influência do pensamento da vida privada das mulheres, assinalando que a "[...] mão que embala o berço governa o mundo". Em suma, às mulheres, reservava-se a formação para a governança do lar, a obrigação de prover boa educação para as filhas no que concernia ao cuidado com os afazeres e as responsabilidades domésticas, ao passo que, aos filhos homens, ensinava-se que eles tinham a responsabilidade de serem modelos, de moldar e conduzir os rumos da comunidade na qual se inseriam.

2.

INSTITUIÇÕES ESCOLARES FEMININAS EM MATO GROSSO

A Constituição de 1891 do estado de Mato Grosso, no inciso 13, § 6, artigo 11, atribuiu, como função do estado, a organização do ensino primário e do ensino secundário. As duas primeiras reformas promovidas pelo Decreto nº 10, de 1891, e pelo Decreto nº 68, de 1896, ocorridas nos primeiros anos da República, instituíram esses princípios (MATO GROSSO, 1891).

Ao percorrer os caminhos das instituições escolares femininas de Mato Grosso, Paolo Nosella e Ester Buffa (2009) nos ajudaram a compreender que as instituições escolares permitem análises de categorias como criação e instalação, processo de

organização, saberes, normas e regulamentos comuns à história das instituições escolares.

Ao configurarmos as instituições escolares mato-grossenses, lembramos que, a partir da promulgação da República brasileira, em 15 de novembro de 1889, Mato Grosso viveu, naqueles primeiros anos republicanos, penosas lutas políticas em busca da manutenção do poder e da consolidação do novo regime. Visando estabilizar sua posição no governo, Marcílio (1963) relatou que, nos primeiros dias de governo, o primeiro governador republicano de Mato Grosso, Antônio Maria Coelho, desarticulou a estrutura da Instrução Pública que havia sido organizada por Souza Bandeira.

No relatório da Instrução Pública do ano de 1892, consta que Coelho baixou regulamento para "[...] organizar os diversos serviços, e o ensino público não foi por vos esquecido". Contudo, o "[...] professorado quase na totalidade ignora que regulamento tem que seguir, pois o de 07 de novembro próximo passado foi apenas publicado na Gazeta Oficial e por poucos até hoje foi lido [...]" (GARDÉS, 1892, p. 1). Ou seja, por desconhecimento do regulamento republicano, entre docentes e nas escolas públicas de Mato Grosso, permanecia uma desarticulação nos rumos da Instrução Pública.

A instrução secundária era ofertada no Liceu Cuiabano, mas a disponibilização de ensino havia sido suspensa temporariamente

no estabelecimento, e a suspensão de aulas foi atribuída à situação precária do Tesouro Estadual. Segundo pontua Gardés (1892, p. 2), as "[...] causas dessa decadência, creio que devemos procurá-las nos acontecimentos políticos ocorridos nestes últimos anos, portanto, desde fins de maio último este Estado não tem estabelecimento nenhum estadual de ensino secundário [...]".

Assim, os acontecimentos de desordem política da época contribuíram para que a educação secundária não fosse ofertada devido "[...] ao má estado financeiro do tesouro estadual, e a decadência em que se acha o Lyceu desta capital [...]", conforme pontua Ponce (1892, p. 11), acrescentando, também, que o Lyceu funcionava atendendo a poucos alunos, cuja frequência era insignificante²³.

O Ato nº 16, promulgado em Mato Grosso em de 28 de maio de 1892, suspendeu a oferta de aulas no Liceu Cuiabano, bem como o pagamento dos salários dos professores, instituindo uma "medida econômica". O mesmo Ato nº 16 reduziu "[...] o pessoal da directoria da instrução publica, enquanto perdurar a má situação financeira do Estado, o diretor, secretario e amanuense, ficando dispensados o contínuo e o porteiro [...]" (PONCE, 1892, p. 11).

²³ Transcrito como no original.

Analisando o mesmo relatório, podemos afirmar que a Instrução Pública mato-grossense se realizava com muitas dificuldades, cujas causas foram destacadas por Gardés (1892, p. 22-23): a) indiferença pública pelo interesse no ensino; b) instabilidade da legislação; c) mobilidade da diretoria; d) instabilidade do professorado; e) pouca habilitação; f) falta de inspeção regular; g) falta de mobílias e utensílios escolares. O autor destacou que “[...] saber apenas ler e escrever o seu nome é quase o mesmo que não saber coisa alguma; e o futuro cidadão de Mato Grosso por isso mesmo acha-se numa inferioridade relativa em presença dos de outras partes” (GARDÉS, 1892, p. 3).

Guardadas as devidas proporções, contudo, pensamos que muito se devia à falta de investimento em educação por parte dos governantes do estado, ao interesse político que achava por bem suspender as aulas ofertadas no Liceu Cuiabano, como já descrito, assim como ao fato de que “[...] interesses presentes, imediatos, e o partidarismo prendem de tal modo a atenção pública que deixam pouco lugar para as preocupações da instrução da mocidade [...]” (GARDÉS, 1892, p. 3). Desse modo, tanto a instabilidade política quanto a regulamentação da Instrução Pública tornavam difícil, senão impossível, o avanço da educação pública no estado.

Ao assumir o governo, logo após a Proclamação da República em 1889, Coelho anulou o regulamento de Souza Bandeira e

determinou que passasse a vigorar novamente o Regulamento de 04 de março de 1880, que permaneceu em vigor até que o Decreto nº 10, de 1891, fosse regulamentado. Essa desarticulação política confundiu os professores da época, como relatado por Gardés (1892).

Outro fator que dificultava a oferta e a melhoria da educação pública mato-grossense era a habilitação de professoras e professores no estado. Como não havia escolas de formação – ou, quando havia, elas estavam situadas na capital, Cuiabá, distante de outros municípios –, era responsabilidade dos próprios docentes procurarem por formação adequada para a atuação no magistério. Outra dificuldade centrava-se no fato de que, mesmo habilitados, professores e professoras pouco teriam vantagens no exercício da profissão, enfim, deveriam ser "[...] mais dedicados e [considerar] suas funções como um sacerdócio" (GARDÉS, 1892, p. 5).

Podemos confirmar, portanto, que, desvinculando-se da ideia da formação docente como uma função intrínseca do estado, necessária à melhoria e à própria organização da Instrução Pública, os governantes atribuíam essa responsabilidade aos docentes, acusando-lhes no que se refere ao despreparo de estudantes e atribuindo ao exercício da profissão um qualificativo: "sacerdócio". O governo do estado eximia-se da responsabilidade de formação do magistério, da oferta de cursos de formação, alegando que os baixos salários pagos

eram justificados por haver professores leigos atuando nas salas de aula.

Aqueles que estavam à frente da diretoria de ensino em Mato Grosso, despidoradamente, julgavam uma "[...] injustiça não se poder exigir do professor mais patriotismo do que do comum os cidadãos na sociedade, o professor vê tudo se mover pelo interesse, pode se exigir que ele seja desinteressado? [...]" (GARDÉS, 1892, p. 5).

Todavia, cabe esclarecer que, em outra parte de seu relato, Gardés (1892) afirmou que melhores salários poderiam evitar que docentes realizassem outras atividades concomitantes ao magistério, permitindo que professores exercendo as atividades do magistério pudessem a elas "[...] dar toda a importância, porque elas lhe asseguram o sustento de cada dia, visto que seu ordenado de professor, não sabe quando há de recebê-lo por tanto salvo honrosas exceções o magistério é tratado como causa secundária [...]" (GARDÉS, 1892, p. 5).

Ainda assim, a desconfiança em relação ao trabalho docente permanecia. Constava, no mesmo relatório, que os inspetores deveriam visitar as escolas habitualmente, de modo a evitar "[...] passar o atestado de frequência do professor quando este lhe apresenta o mapa mensal da escola. Entretanto disse em alguma parte o Sr. Rui Barbosa que sem inspeção não há instrução [...]"

(GARDÉS, 1892, p. 5). Contudo, Gardés reconheceu que a falta de recursos didáticos e mobílias dificultava a ação dos professores.

Não há oficial alguma por habilidoso que seja, que possa executar qualquer trabalho sem as ferramentas necessárias, ora os mapas escolas estão numa nudez deplorável, algumas [escolas] da Capital tiveram anos atrás, sua mobília escolar, porém hoje restam apenas destroços e tanto na Capital como fora dela, as escolas estão inteiramente desprovidas do material necessário para o ensino; o que torna em parte desaproveitados os sacrifícios pecuniários que o estudo faz para a Instrução. (GARDÉS, 1892, p. 5).

Podemos comprovar, portanto, que governante após governante justificava a falta de investimento na Instrução Pública do estado mencionando que eram feitos "sacrifícios pecuniários" para investimentos na área, muito embora o ensino permanecesse à míngua e "[...] entorpecido pela falta de misteres indispensáveis: livros, papel, tinta, penas, giz, ardósias, quadros pretos, mapas geográficos e em muitas escolas, até há falta de bancos e mesas [...]" (GARDÉS, 1892, p. 5).

No relatório da Instrução Pública de 1893, o Diretor Geral da Instrução Pública, Joaquim Pereira Ferreira Mendes, descreveu que as mudanças realizadas sacudiram as estruturas públicas administrativas

mato-grossenses, a tal ponto que o ensino primário e secundário não funcionaram com regularidade durante o ano todo, causando "[...] entorpecimento geral no nosso mecanismo administrativo [...] e até com um aspecto de algum modo decadente" (MENDES, 1893, p. 1).

Recorrentes reformas e mudanças na estrutura da Instrução Pública em Mato Grosso causavam paralisação na oferta das aulas e "[...] desorganização e mesmo interrupção da marcha regular dos serviços públicos durante o período revolucionário, por que passou este estado e como consequência deste fato a preocupação e o receio que se apoderaram naturalmente do espírito público [...]" (MENDES, 1893, p. 1).

Podemos tecer algumas considerações a partir do relatório da Instrução Pública elaborado por Gardés em 1892, contrapondo, ainda, a mensagem presidencial emitida por Ponce no mesmo ano. Ambos mencionaram as dificuldades econômicas, políticas e sociais vivenciadas no estado e creditaram a essas circunstâncias a impossibilidade de realizar investimentos necessários às reformas da Instrução Pública mato-grossense nos primeiros anos republicanos.

As escolas femininas foram organizadas atendendo aos regulamentos da Instrução Pública instituídos nos anos de 1889 com a Reforma de Souza Bandeira, em 1891 com o Decreto nº 10, de 07 de novembro, e em 1896 com o Decreto nº 68, de 20 de junho. Esses documentos regulamentavam o ensino básico, desde o ensino

primário até o ensino secundário, e a oferta de educação diferenciada para meninas e meninos.

A educação disponibilizada às mulheres deveria se tratar de uma formação que as levasse ao domínio de atividades comuns ao convívio familiar, ao cuidado com "[...] sua família e [que trouxessem] à sociedade a máxima eficiência, em busca de uma organização regular e eficiente da vida familiar [...]" (FERREIRA, 2014, p. 8). A escolarização feminina seria articulada ao trabalho de agulhas e ao ensino das prendas domésticas, formando meninas e moças que seriam responsáveis pelos seus lares e que executassem adequadamente os afazeres domésticos.

2.1 Escolas femininas mato-grossenses (1889 – 1893)

O relatório da Instrução Pública elaborado pelo Diretor Geral Alfredo José Vieira (1889) e apresentado para o Presidente da Província, Antônio Herculano de Souza Bandeira, no ano de 1889, em Mato Grosso, mostrou que existiam, no estado, 20 escolas masculinas e 12 escolas femininas, e, dessas, quatro eram mistas. No relatório da Instrução Pública de 1889, não havia informações referentes à instrução secundária.

Classificação das escolas	Quantidade de escolas	Matrículas
Masculinas	20	963
Femininas	12	516
Mistas	-	-
Total	32	1 479

Quadro 3 – Escolas e alunos no ano de 1889 das escolas primárias

Fonte: Elaborado pelas autoras²⁴.

No Quadro 3, é possível identificar que o número de escolas femininas era bem menor do que o de escolas do sexo masculino, o que nos leva a considerar que poucas eram as mulheres que tinham acesso à instrução primária pública. Comprova esse dado o número de meninas matriculadas: apenas 516 para 963 meninos.

No mesmo relatório da Instrução Pública de 1889, identificamos que sete escolas do sexo feminino se encontravam distribuídas da seguinte forma: uma em Vila de Miranda, uma no povoado de Figueira (Rosário do Oeste), uma no município de Cáceres, uma no município de Corumbá, e três no município de Cuiabá: a da Sé, a da Capital e a da Paróquia de São Pedro II, como apresentado no Quadro 4.

²⁴ Os quadros foram elaborados a partir dos relatórios da Instrução Pública. Todos os relatórios constam nas referências e podem ser consultados no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Embora no quadro se fale em 12 escolas, foi possível identificar apenas 07 delas.

Ano	Escolas
1889	Escola do Sexo Feminino da Sé
	Escola do Sexo Feminino da Capital
	Escola do Sexo Feminino D. Pedro 2º
	Escola do Sexo Feminino de Vila Miranda
	Mistas Escola do Sexo Feminino de Cáceres
	Escola do Sexo Feminino de Corumbá
	Escola do Sexo Feminino de Figueira
Total	07 escolas

Quadro 4 – Escolas do sexo feminino de 1889

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No relatório redigido por João Pedro Gardés para ser apresentado ao Presidente do Estado de Mato Grosso, Manoel José Murtinho, no ano de 1892, procurando comprovar quais escolas públicas primárias estavam em funcionamento nos anos de 1890, 1891 a 1892, embora constasse que "[...] as informações que posso apresentar, são incompletas às vezes baseados em conjecturas visto escassearem em muitos casos os dados [...]" (GARDÉS, 1892, p. 8).

Gardés (1892) destacou que, em 1890, funcionavam, no estado mato-grossense, 39 escolas, divididas da seguinte forma: 21 escolas masculinas, dez escolas femininas e oito escolas mistas, as quais contavam com 1 288 alunos frequentes. A diferença entre o número de matrículas e de alunos frequentes era de 496 alunos. O relatório, contudo, não especificou o número de alunos matriculados nas escolas femininas, nas escolas masculinas ou nas escolas mistas.

Classificação das escolas	Quantidade de escolas	Matrículas	Alunos frequentes
Masculinas	21	-	-
Femininas	10	-	-
Mistas	08	-	-
Total	39	1 784	1 288

Quadro 5 – Escolas e alunos no ano de 1890 das escolas primárias

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como é possível notar, o relatório de 1892 mencionou a existência de escolas mistas em 1890, muito embora não fosse permitida a frequência de meninas e meninos na mesma sala. Logo, as meninas frequentavam as salas de aula no período da manhã, e os alunos do sexo masculino assistiam às aulas no período da tarde. Permanecia, portanto, a separação entre os sexos e entre os ensinamentos que eram ofertados a meninos e a meninas, como descrito no artigo 35, que estabelecia em "[...] todas as escolas primárias os exercícios diários se verificarão em duas sessões: uma das 7 às 10 horas da manhã, e outra de 1 às 4 horas da tarde. § Único: Nas escolas mistas a sessão da manhã será destinada às meninas, e a da tarde aos alunos do sexo masculino" (MATO GROSSO, 1891, p. 7).

Havia diferença entre alunos matriculados e alunos frequentes. A falta de dados concretos para compor um relatório real das escolas e do atendimento ao ensino foi assinalada: "[...] sabe-se apenas o número de alunos matriculados e o número dos frequentes

pelos mapas mensais dos professores, mapas que na consciência de todos são de pouca significação [...]" (GARDÉS, 1892, p. 3).

Em 1891, 41 escolas estavam funcionando e atendiam a 1 634 alunos matriculados, mas com frequência de 1 141 alunos. Analisando os dados, observa-se que 493 alunos deixaram de frequentar as escolas. Entre os anos de 1890 a 1891, também ocorreu significativa redução de alunos matriculados e frequentes, mesmo com a criação de mais duas escolas masculinas. Destacamos que nenhuma escola feminina foi criada nos anos 1890 e 1891, mantendo-se em funcionamento as mesmas dez escolas de anos anteriores.

Classificação das escolas	Quantidade de escolas	Matrículas	Alunos frequentes
Masculinas	23	-	-
Femininas	10	-	-
Mistas	08	-	-
Total	41	1 634	1 141

Quadro 6 – Escolas e alunos no ano de 1891 das escolas primárias

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O mesmo relatório informou que, em 1892, o número do total de escolas havia diminuído: 37 escolas atendiam a 1 705 alunos matriculados, mas apenas 1 306 alunos encontravam-se frequentes, portanto, 399 alunos não frequentavam essas escolas.

Classificação das escolas	Quantidade de escolas	Matrículas	Alunos frequentes
Masculinas	19	-	-
Femininas	10	-	-
Mistas	08	-	-
Total	37	1 705	1 306

Quadro 7 – Escolas e alunos no ano de 1892 das escolas primárias

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No relatório de Gardés, datado de 1892 (GARDÉS, 1892), encontramos descrição da existência de dez escolas femininas, mas o relator não as identificou. Em relação ao ensino secundário, a única escola a ofertar esse nível de ensino estava situada na capital: o Liceu Cuiabano. No ano de 1890, no ensino secundário, consta que foram aprovados apenas 11 alunos. Em 1891, 19 alunos obtiveram aprovação, ou seja, apenas 30 alunos ao longo de dois anos concluíram o ensino secundário.

No Externato Feminino, foram aprovadas 21 alunas em 1890, e 19 alunas em 1891, totalizando 40 alunas a concluírem o ensino secundário, isto é, as mulheres concluintes superaram a aprovação se comparada à aprovação de estudantes do sexo masculino.

Classificação das escolas	Estudantes aprovados em 1890	Estudantes aprovados em 1891	Total
Liceu Cuiabano	11	19	30
Externato Feminino	21	19	40

Quadro 8 – Instrução secundária mato-grossense

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Analisando o Quadro 8, é possível observar que o número de alunas do Externato Feminino era bem maior do que o de alunos do Liceu Cuiabano, o que permite confirmar que as mulheres ocuparam esse espaço em busca de formação para o magistério, conforme estabelecido pelo Regulamento Souza Bandeira de 1889.

Em 1892, a situação das escolas públicas mato-grossenses pouco havia se alterado. Gardés (1892) expôs que, mesmo com o empenho do estado na promoção da Instrução Pública, quase nada havia sofrido alteração.

Sinto ver-me obrigado a dizer que o ensino público no nosso Estado se acha numa situação pouco lisonjeira. Nos últimos anos do Império fizeram-se alguns esforços para melhorá-lo; porém pouco podia esperar-se num Estado que não tem elementos de vida próprios, e que era quase sempre governado por militares; e durante o primeiro período da República, sob o Governo do General Antônio Maria Coelho, a situação piorou [...] (GARDÉS, 1892, p. 1).

Em 1893, a situação tampouco se modificou e, no relatório da Instrução Pública desse ano, elaborado por Joaquim Pereira Ferreira Mendes (1893), verificamos a existência de 40 escolas ofertando ensino público para ambos os sexos em todo o estado

mato-grossense. O relatório informa que as dificuldades de comunicação com outras localidades fora da capital impediram de precisar os dados, de modo que constam apenas os dados dos alunos matriculados nas escolas da capital, o que nos impediu de conhecer a realidade de outros municípios no ano em questão.

Ressalvamos que as dificuldades de comunicação entre os municípios mato-grossenses eram constantes devido à população rarefeita, às distâncias entre as poucas vilas e aglomerações populacionais existentes no estado, bem como à falta de recursos humanos ou mesmo de infraestrutura e outros subsídios ou informações necessárias para prover dados estatísticos mais próximos da realidade da Instrução Pública no período. O relatório permite, entretanto, identificar a quantidade de escolas existentes no estado e o número de alunas e alunos matriculados nas escolas da capital.

Classificação das escolas	Quantidade de escolas do estado mato-grossense	Matrículas escolas da capital
Masculinas	20	221
Femininas	12	236
Mistas	08	-
Total	40	457

Quadro 9 – Escolas e alunos no ano de 1893 das escolas primárias²⁵

Fonte: Elaborado pelas autoras.

²⁵ O relatório da Instrução Pública de 1893 não trouxe informações sobre alunos e alunas no ensino secundário.

No ano de 1893, existiam 40 escolas primárias no estado de Mato Grosso. Nas escolas da capital, estavam matriculados 457 alunos: 221 do sexo masculino e 236 do sexo feminino. Os 221 meninas estavam distribuídos nas quatro escolas do sexo masculino do 1º Distrito e na única escola do sexo masculino do 2º Distrito da Capital, o Liceu Cuiabano. As 236 meninas foram alocadas nas três escolas do 1º Distrito e nas duas escolas do 2º Distrito da Capital.

No Quadro 10, elaborado a partir de informações constantes no relatório da Instrução Pública de 1893, identificamos 12 escolas do sexo feminino.

Ano	Escolas
1893	Escola do Sexo Feminino de Cáceres
	Escola do Sexo Feminino de Corumbá
	Escola do Sexo Feminino de Vila do Livramento
	Escola do Sexo Feminino de Vila Rosário
	Escola do Sexo Feminino de Poconé
	Escolas do Sexo Feminino da Capital no 1º Distrito
	Escolas do Sexo Feminino da Capital no 1º Distrito
	Escolas do Sexo Feminino da Capital no 1º Distrito
	Escolas do Sexo Feminino da Capital no 2º Distrito
	Escolas do Sexo Feminino da Capital no 2º Distrito
	Escola do Sexo Feminino da Sé
	Escola do Sexo Feminino de São Gonçalo
Total	12 escolas

Quadro 10 – Escolas do sexo feminino de 1893

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Analisando as fontes, observamos que as 12 escolas femininas estavam distribuídas no estado conforme identificado no relatório da Instrução Pública de 1893 elaborado pelo Diretor Joaquim Pereira Ferreira Mendes e apresentado ao governador Manoel José Murtinho. (MURTINHO, 1893).

Identificamos uma escola do sexo feminino no município de Cáceres, uma em Corumbá e uma em Poconé. O relatório descreveu a existência de uma escola na Vila de Livramento e de outra na Vila Rosário. Na capital Cuiabá, existiam sete escolas, sendo três do sexo feminino no 1º Distrito e duas no 2º Distrito. Havia, ainda, uma escola do sexo feminino da Sé e uma de São Gonçalo.

Na mensagem presidencial de 1893 enviada à Assembleia Legislativa, Murtinho relatou o conturbado período político pelo qual passara o estado, mencionando que o governo vinha contribuindo para acalmar os ânimos, na garantia e na manutenção do direito de todos, e ressaltou que o “[...] estado de paz tem contribuído para que o estado pudesse se organizar politicamente e seguir com a organização dos serviços que lhe incumbiam” (MURTINHO, 1893, p. 3).

Murtinho (1893) enfatizou a dificuldade de colocar em prática a obrigatoriedade do ensino primário conforme estabelecido na Constituição Estadual de Mato Grosso de 1891, no artigo 11, parágrafo 13, que estabeleceu competir ao Poder Legislativo legislar

"[...] sobre o ensino público, que será livre e leigo em todos os seus grãos. A instrução primária será gratuita e obrigatória nas condições estabelecidas por lei".

Cabe ressaltar que a mensagem enviada por Murtinho, em 1893, quanto ao relatório da Instrução Pública elaborado por Gardés, em 1892, e por Mendes, em 1893, destaca que houve dificuldades para que o Decreto nº 10, de 07 de novembro de 1891, fosse cumprido, tanto pela falta de dados precisos e informações suficientes quanto pelas instabilidades políticas e econômicas do estado.

2.2 Escolas femininas mato-grossenses (1894 a 1900)

A Instrução Pública mato-grossense, no ano de 1894, conforme relatório datado de 22 de abril de 09 de março de 1895, elaborado por Mendes e enviado a Murtinho, contava com 39 escolas públicas, 13 do sexo masculino, dez do sexo feminino e 15 mistas.

Classificação das escolas	Quantidade de escolas	Matrículas	Alunos frequentes
Masculinas	13	-	-
Femininas	10	-	-
Mistas	15	-	-
Total	37	1 592	1 203

Quadro 11 – Escolas e alunos no ano de 1894

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Analisando os dados do Quadro 11, é possível demonstrar que o Relatório da Instrução Pública de 1894, elaborado por Mendes (1895), apontou que 1 592 alunos se encontravam matriculados, mas apenas 1 203 alunos estavam frequentes; 389 alunos, portanto, não frequentavam as escolas. Lembramos que esses dados são aproximados, uma vez que, nos mapas emitidos pelas escolas, faltavam dados e informações, e, muitas vezes, não eram enviados em razão das dificuldades de comunicação e/ou por não serem feitos pelas secretarias e escolas, como já mencionamos.

A instrução secundária pública, sob a responsabilidade do estado, continuava a ser ofertada para toda a população apenas no Liceu Cuiabano nos cursos preparatório e normal²⁶.

Classificação das escolas	Alunos
Curso Preparatório	12
Escola Normal	14
Total	26

Quadro 12 – Instrução secundária mato-grossense de 1894

Fonte: Elaborado pelas autoras.

²⁶ A instalação da escola normal, em Cuiabá, ocorreu no ano de 1840. Foi extinta no ano de 1844 e só veio a funcionar novamente em 1874 (OLIVEIRA, 2009). Na Reforma Souza Bandeira, em 1889, criou-se o Externato Feminino, extinto em 1891 pelo Decreto nº 10, quando o ensino secundário foi dividido em preparatório e normal e ministrado no Liceu Cuiabano, único estabelecimento do ensino secundário no estado no período (MARCÍLIO, 1963).

No Relatório da Instrução Pública de 1894, identificamos que, no ensino secundário, 26 alunos foram matriculados. No curso preparatório do ensino secundário, foram matriculados 12 alunos: dez no primeiro ano e dois no segundo ano. No curso normal, foram matriculados 14 alunos: 12 no primeiro ano e dois no segundo ano. Esse mesmo relatório não traz a distinção entre alunos do sexo masculino ou feminino do ensino secundário.

No Relatório da Instrução Pública datado de 10 de março de 1895, referente ao ano de 1894, constatamos a existência de dez escolas do sexo feminino.

Ano	Escolas
1894	Escola Feminina da Capital
	Escola Feminina Freguesia de São Gonçalo
	Escola Feminina Vila Livramento
	Escola Feminina Vila Rosário
	Escola Feminina Vila Diamantino
	Escola Feminina de Vila Miranda
	Escola Feminina Cidade de Cáceres
	Escola Feminina Cidade de Corumbá
	Escola Feminina Cidade de Poconé
	Escola Feminina Povoação Sant'Ana Paranayba
Total	10 escolas

Quadro 13 – Escolas do sexo feminino de 1894

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como evidenciado acima, se considerarmos a organização da educação pública mato-grossense, em Cuiabá, existia uma escola

feminina na capital e uma na Freguesia de São Gonçalo. Também havia uma escola em cada vila do estado: Livramento, Rosário, Diamantino, Vila Miranda. As cidades de Cáceres, Corumbá e Poconé e o povoado de Sant'Ana Paranayba também contavam, cada um, com uma escola feminina.

No Relatório da Instrução Pública datado de 09 de março de 1895, Mendes (1895) explicou que as matérias deveriam ser ampliadas e "[...] segmentadas com a organização de programas de ensino das diversas matérias [...]", com ênfase ao ensino da História, da Geografia, da Língua portuguesa e da Aritmética e, aos poucos, acrescentariam o ensino de Desenho linear ou Geometria prática (MENDES, 1895, p. 3). O mesmo Diretor Geral sugeriu reformas nos programas de ensino da Instrução Primária, conforme já instituídas em outros países e estados do Brasil. Essa informação nos levou a concordar com Saviani (2004, p. 18) quando expôs que, com o advento da República, "[...] o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população [...]".

Mendes (1895) mencionou, ainda, dificuldades para preencher os cargos de professor nas escolas do estado, destacando que o transporte para os lugares mais distantes da capital era difícil, e os salários pagos aos professores eram insuficientes para seu sustento. Nesse relatório, Mendes (1895) propôs que a Assembleia

Legislativa revisse os vencimentos dos professores para que a Instrução Pública pudesse alcançar o êxito necessário e "[...] aos poucos e com perseverança nutro esperanças de conseguir atender a esta necessidade do ensino [...]" (MENDES, 1895, p. 6).

As escolas mato-grossenses continuavam a funcionar em prédios de aluguel, e quase sempre, destituídas de infraestrutura e condições higiênicas necessárias e apropriadas. Segundo Mendes (1895), era impossível continuar com o plano de construção das escolas, tendo em vista os altos preços dos materiais. Murtinho (1895, p. 11), por sua vez, diante da "[...] crise econômica porque passa o país [...]", pediu providências em relação à remuneração dos professores, visto que os salários eram os mesmos de anos antes, insuficientes para manter o professor no cargo.

O Relatório da Instrução Pública, datado de 02 de janeiro de 1897, contendo dados referentes ao ano de 1896, elaborado pelo Diretor da Instrução Pública José Estevão Corrêa e enviado ao governador do estado Antônio Corrêa da Costa, mencionou que existiam, no estado, 45 escolas, sendo que quatro delas estavam fechadas.

Entre as quatro escolas citadas, duas pertenciam à Vila de Miranda: uma ofertava aulas ao sexo feminino e outra, ao sexo masculino. Não foi mencionado onde estavam localizadas as duas escolas que foram fechadas, nem o motivo de seu encerramento.

Havia, ainda, uma escola mista situada no Povoado das Grotas e outra localizada na Povoação do Araguaia, mas todas elas deixaram de funcionar por falta de docentes. Consoante a Corrêa (1897), outras escolas também deixaram de ser providas por falta de recursos financeiros: uma escola mista no Distrito de Cassange no Município de Poconé; uma do sexo masculino na Vila de Nioac e uma mista na Povoação da Bela Vista, no Município de Sant'Anna do Paranaíba.

Classificação das escolas	Quantidade de escolas	Matrículas
Masculinas	13	1 036
Femininas	12	545
Mistas	16	-
Total	41	1 581

Quadro 14 – Escolas e alunos no ano de 1896

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No ano de 1896, considerando as informações no Quadro 14, havia 13 escolas masculinas, 12 escolas femininas e 16 escolas mistas em funcionamento no estado de Mato Grosso, atendendo a 1 036 alunos matriculados nas escolas masculinas e 545 alunas matriculadas nas escolas femininas, totalizando 1 581 estudantes matriculados nas escolas públicas primárias.

O ensino secundário, agora ofertado em dois cursos, o Curso Normal e o Curso Preparatório, continuava a ser ministrado no Liceu Cuiabano no ano de 1896, conforme informações que constam no Relatório da Instrução Pública (CORRÊA, 1897).

Classificação das escolas	Alunos
Curso Preparatório	20
Escola Normal	19
Total	39

Quadro 15 – Instrução secundária mato-grossense em 1896

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Quadro 14, observamos que 20 alunos frequentavam o Curso Preparatório, e que o Curso Normal era frequentado por 19 alunos. A frequência às disciplinas ministradas no curso era a que segue: 29 alunos e três alunas em Gramática Portuguesa; um aluno e duas alunas em Pedagogia e Metodologia; 35 alunos em Matemática Elementar; 27 alunos e duas alunas em Geografia; cinco alunos e três alunas em História; 13 alunos em Francês; cinco alunos em Inglês; e 18 alunos na disciplina de Latim.

Analisando a distribuição de alunos e alunas nas aulas, verificamos a frequência de dez alunas nas disciplinas, mas, provavelmente, as meninas não frequentavam algumas disciplinas, como Matemática elementar, Inglês, Francês e Latim, o que comprova que determinadas disciplinas eram dispensáveis às mulheres.

No Quadro 16, evidenciamos as 12 escolas femininas que se encontravam funcionando no ano de 1896.

Ano	Escolas
1896	Escola feminina do 1º Distrito da Capital
	Escola feminina do 1º Distrito da Capital
	Escola feminina do 1º Distrito da Capital
	Escola feminina do 2º Distrito da Capital
	Escola feminina do 2º Distrito da Capital
	Escola feminina da Cidade de Cáceres
	Escola feminina de Poconé
	Escola feminina de Corumbá
	Escola feminina de Vila Livramento
	Escola feminina de Rosário
	Escola feminina Povoação Sant'Anna do Paranahyba
	Escola feminina de Vila Miranda
Total	12 escolas

Quadro 16 – Escolas do sexo feminino de 1896

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Examinando o Quadro 16, é possível observar que a maioria das escolas femininas estava distribuída na capital do estado de Mato Grosso: três escolas femininas no 1º Distrito e duas no 2º Distrito da Capital. Nas cidades de Cáceres, Poconé, Corumbá e Rosário, havia uma escola em cada cidade, o mesmo ocorrendo na Vila de Livramento, na Vila Miranda e no povoado de Sant'Anna do Paranahyba.

Na mensagem presidencial para a Assembleia Legislativa, Antônio Corrêa da Costa (1897, p. 21) referiu-se à Instrução Pública como um importante ramo da administração que "[...] está exigindo reforma inadiável [...]", afinal, dos 44 alunos que fizeram o exame, apenas 17 eram oriundos das dez escolas públicas do estado,

concorrendo "[...] para este resultado a falta de confiança dos pais de família no professorado público, o que acabava por determinar o aumento das escolas particulares [...]" (COSTA, 1897, p. 21).

O Decreto nº 68, de 20 de junho de 1896, que regulamentou a Instrução Primária de Mato Grosso, alterou e melhorou a estrutura dos ensinos primário e secundário. No entanto, a execução do plano de estudos creditou a "[...] preconceitos inveterados de um lado, costumes arraigados de outro, a pouca ilustração da maioria da população por uma parte e a má vontade de uns e o indiferentismo de muitos por outra parte [...]" (COSTA, 1897, p. 1).

Uma vez mais, encontramos os governos esquivando-se da responsabilidade do estado no que diz respeito à instrução da população. Na mesma linha de seus antecessores, o governo pontuou que a reforma teria como finalidade a educação intelectual e moral de modo a "[...] elevar as nossas Instituições de Ensino à situação a que precisam e devem chegar neste derradeiro quartel do chamado século das luzes e da civilização [...]" (COSTA, 1897, p. 2).

Em outras palavras, à Instrução Pública, caberia "[...] produzir os frutos que dela se deve esperar [...]" (COSTA, 1897, p. 2). Sem instituir as reformas necessárias ou promover a oferta de formação de professores, a melhoria de infraestrutura ou a construção de escolas, embora coubesse aos estados brasileiros a responsabilidade de organizar a instrução popular, em Mato Grosso

como em outros estados brasileiros, "[...] essa responsabilidade foi assumida das mais diversas formas, sendo os resultados também os mais variados e, na maioria dos casos, pouco significativos para a alteração da situação do analfabetismo e ignorância vigorantes na época [...]" (GONÇALVES NETO, 2012, p. 23).

Nesse contexto, a Instrução Pública de Mato Grosso, era organizada apenas por meio de um ou outro regulamento, sem, contudo, encarar os problemas que se avolumavam, como a formação de professores no estado, a infraestrutura inexistente ou sem condições de oferta de aulas, a necessidade de materiais didáticos e pedagógicos, entre outros.

No ano de 1897, no Relatório da Instrução Pública de 03 de janeiro de 1898, consta que das 15 escolas femininas, apenas 13 estavam em funcionamento; das 15 escolas masculinas existentes, somente 12 estavam ofertando aulas; e das 22 escolas mistas existentes, 19 escolas continuavam funcionando.

Classificação das escolas	Quantidade de escolas	Matrículas
Masculinas	12	1 003
Femininas	13	702
Mistas	19	-
Total	44	1 705

Quadro 17 – Escolas e alunos no ano de 1897

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerando o Quadro 17, nota-se que foram matriculados 1 705 alunos; desse total, 1 003 alunos estavam nas escolas masculinas, e 702 alunas, nas escolas femininas. O relatório não traz o total de alunos matriculados nas escolas mistas, nem o total da frequência dos alunos no ensino primário, e podemos atribuir essa falta de informação às dificuldades de comunicação ou mesmo ao desinteresse em relatar como elas estavam organizadas. No ensino secundário, havia 44 alunos matriculados, mas não foi especificado se eram homens ou mulheres, nem em quais cursos (Normal ou preparatório) os estudantes estavam matriculados.

No ano de 1897, dez escolas femininas mato-grossenses continuavam em funcionamento, conforme apresentamos no Quadro 18.

Ano	Escolas
1897	4ª escola primária do sexo feminino do 1º Distrito da capital
	Escola feminina do 1º Distrito da Capital
	Escola feminina do 2º Distrito da Capital
	Escola Complementar feminina da Capital
	Escola feminina de Rosário
	Escola feminina de Poconé
	Escola feminina de Vila Livramento
	Escola feminina de Corumbá
	Escola feminina de Vila Miranda
Escola feminina de Vila Diamantino	
Total	10 escolas

Quadro 18 – Escolas do sexo feminino de 1897

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A despeito de o relatório mencionar o funcionamento de 13 escolas, pelos quadros e mapas, conseguimos identificar somente dez escolas do sexo feminino, assim distribuídas no estado: uma quarta escola primária do sexo feminino do 1º Distrito da Capital, uma escola feminina no 1º e no 2º Distritos da capital, uma escola complementar do sexo feminino na capital, e uma em cada uma das seguintes localidades: Rosário, Poconé, Vila Livramento, Corumbá, Vila Miranda e Vila Diamantino.

Constatamos que ocorreu um momento de transição e adaptação às normas instituídas pelo Decreto nº 68, de 1896, já que a instalação das escolas estava sendo realizada nos moldes regulamentados e "[...] o primeiro ensaio a que foi assim submetido o ensino, veio mostrar que melhorou consideravelmente a instrução pública" (CORRÊA, 1898, p. 2).

Embora não pudéssemos mensurar quais melhorias ocorreram efetivamente, consta, nesse relatório, que houve mudanças e relevante avanço na Instrução Pública mato-grossense, pois "[...] os meninos de hoje considerados sob o ponto de vista de seu cultivo intelectual e moral, já deixam bem longe de si os de outrora" (CORRÊA, 1898, p. 8).

Em 1899, havia dois cursos distintos em funcionamento: o Curso Elementar, que era ministrado nas escolas mistas na capital e

em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados, e o Curso Complementar, funcionando somente na capital. No estado de Mato Grosso, existiam 62 escolas em funcionamento: 57 destinadas ao Curso Elementar e cinco para o Curso Complementar (RONDON, 1899), como demonstramos no Quadro 19.

Classificação das escolas	Quantidade de escolas	Matrículas	Alunos frequentes
Masculinas Elementares	15	1 255	-
Masculinas Complementares	4		-
Femininas Elementares	15	553	-
Femininas Complementares	1		-
Mistas	27	-	-
Total	62	1 808	227

Quadro 19 – Escolas e alunos no ano de 1899

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A Instrução Pública primária, em 1899, encontrava-se organizada em 15 escolas elementares do sexo masculino em funcionamento: quatro escolas na capital, uma em cada uma das cidades de Santo Antônio do Rio Abaixo, Livramento, Rosário, Nioac, Diamantino, Cáceres, Corumbá, Santa Ana do Paranayba, e duas em Poconé e 27 escolas mistas elementares foram criadas nas freguesias e povoados mato-grossenses. Outras quatro escolas complementares masculinas foram instaladas na capital do estado de Mato Grosso.

Havia apenas uma escola feminina na capital mato-grossense, e 27 escolas eram escolas mistas, como evidenciado no Quadro 19.

O relatório não trouxe informações sobre os alunos matriculados no Liceu Cuiabano, mas foi criado um curso denominado Humanidades naquela instituição escolar, com funcionamento em quatro anos de ensino, conforme estabelecido no Decreto nº 68, de 1896.

No quadro 20, destacamos que foram criadas cinco escolas elementares em Cuiabá destinadas à educação feminina em 1899, uma em cada uma das demais cidades.

Ano	Escolas
1899	01 Escola Complementar do sexo feminino na Capital
	05 Escolas Elementares do sexo feminino na Capital
	01 Escola Elementar do sexo feminino em Santo Antônio do Rio Abaixo
	01 Escola Elementar do sexo feminino em Vila Livramento
	01 Escola Elementar do sexo feminino em Rosário
	01 Escola Elementar do sexo feminino em Vila Miranda
	01 Escola Elementar do sexo feminino em Nioac
	01 Escola Elementar do sexo feminino em Diamantino
	01 Escolas Elementares do sexo feminino em Poconé
	01 Escola Elementar do sexo feminino em Cáceres
	01 Escola Elementar do sexo feminino em Corumbá
01 Escola Elementar do sexo feminino em Sant' Ana do Paranaíba	
Total	16 escolas

Quadro 20 – Escolas do sexo feminino de 1899

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As 16 escolas elementares do sexo feminino foram distribuídas pelo estado de Mato Grosso. Apenas uma escola feminina complementar foi criada em Cuiabá. Havia, ainda, cinco escolas elementares do sexo feminino e uma escola complementar do sexo feminino em Cuiabá. As escolas distribuídas fora da Capital estavam situadas em Santo Antônio do Rio Abaixo, Vila Livramento, Vila Miranda, Rosário, Nioac, Diamantino, Poconé, Cáceres, Corumbá e Sant'Ana do Paranaíba, uma para cada localidade referenciada.

A mensagem que foi enviada à Assembleia Legislativa de 1899 destacou a importância de dados estatísticos concretos para a elaboração de planos que previssem a expansão das escolas, bem como a necessidade de recursos para escolas que não tinham comprovada frequência de alunos (FIGUEIREDO, 1899). Na mesma mensagem, foi destacada a importância de se criar uma escola normal para “[...] preparar professores para o magistério [...] professores idôneos para o cabal desempenho de sua árdua e nobre missão de formar cidadãos uteis a si e à sociedade [...]” (FIGUEIREDO, 1899, p. 15). Como podemos notar, havia uma clara determinação do perfil considerado adequado pelo governo para a atuação no magistério.

Outra mensagem enviada à Assembleia trouxe a defesa da admissão das mulheres na regência de escolas do sexo masculino, uma vez que era “[...] reconhecida a aptidão especial da mulher para a educação da infância de ambos os sexos [...]” (BARROS, 1900, p.

10). Na mensagem, chamamos a atenção para o fato de que deveriam ser demandados todos os esforços para a educação pública, o que era uma concepção comum ao movimento republicano naqueles anos, cujas ações adentravam "[...] aos poucos na sociedade e a educação passou a ser vista, pela primeira vez neste país, como 'motor da história' [...]" (GONÇALVES NETO, 2012, p. 12).

Ao longo dos anos iniciais da República, como evidenciamos, diversos movimentos políticos, capitaneados por diferentes grupos – políticos, sociais ou religiosos –, impulsionariam intensos debates em torno da promoção da educação pública no Brasil.

2.3 Pouca ou nenhuma aptidão para o elevado cargo de preceptor da juventude (1901 a 1910)

No ano de 1902, o Relatório da Instrução Pública, elaborado pelo Diretor Januário da Silva Rondon e enviado para o Presidente de Mato Grosso, Antônio Alves de Barros, não trouxe dados referentes ao acesso e à quantidade de alunos matriculados por sexo. No relatório, consta apenas que existiam 79 escolas no estado, nas quais havia 2239 alunos matriculados, mas somente 1959 alunos eram assíduos.

Das 79 escolas descritas, dez haviam deixado de funcionar devido à falta de professores, a saber: uma escola do sexo feminino

da povoação do Mimoso, no município de Santo Antônio; uma escola mista na povoação do Pirisal, no município de Livramento; uma mista no povoado de Buracão, no município de Rosário; uma escola mista no distrito do Bonito; uma escola mista na povoação de Caracol, pertencente à Comarca de Miranda; uma escola mista na povoação do Santo Antônio do Rio Madeira, no município de Mato Grosso; uma escola mista no Guaporé, município de Mato Grosso; uma escola mista na povoação do Amolar, no município de Corumbá; uma escola mista no Bauzinho, no município de Coxim; e uma escola mista na povoação de Vacarias, no município de Nioac (RONDON, 1902).

Segundo consta na mensagem presidencial de Antônio Pedro Alves de Barros (1903) e no Relatório da Instrução Pública emitido por Rondon (1902), em 1902, houve redução no número de matrículas e na frequência de estudantes. Esse fato foi creditado à instabilidade política dos movimentos armados existentes à época e às epidemias de varíola e de peste bubônica sofridas pela população mato-grossense. Mais uma vez, também se atribuiu essa redução de matrículas e de frequência à falta de aptidão e capacidade dos professores, afirmando-se, ainda, que, por mais que se "[...] elevem os seus vencimentos, o resultado sempre será o mesmo [...] não seria isso que elevaria o potencial do professorado (RONDON, 1902, p. 3). Como já evidenciamos, os governantes mato-grossenses se

esquivavam de suas reponsabilidades, atribuindo os desafios da educação pública ao professorado.

A partir dos dados constantes no Relatório da Instrução Pública de 1902, apontamos as dez escolas femininas em funcionamento no ano de 1902 (Quadro 21).

Ano	Escolas
1902	1ª Escola Complementar do sexo feminino na Capital
	1ª Escola Elementar do sexo feminino na Capital
	2ª Escola Elementar do sexo feminino na Capital
	3ª Escola Elementar do sexo feminino na Capital
	1ª Escola Elementar do sexo feminino do 2º Distrito da Capital
	2ª Escola Elementar do sexo feminino do 2º Distrito da Capital
	01 Escola Elementar do sexo feminino em Rosário
	01 Escola Elementar do sexo feminino em Vila Miranda
	01 Escola Elementar do sexo feminino em Corumbá
	01 Escola Elementar do sexo feminino Povoação de Mimoso
Total	10 escolas

Quadro 21 – Escolas do sexo feminino de 1902

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Encontramos as seguintes escolas femininas em funcionamento no ano de 1902: uma primeira Escola Complementar do sexo feminino e uma primeira Escola Elementar do sexo feminino na capital; a segunda e a terceira Escola Elementar do sexo feminino na capital; a primeira e a segunda Escola Elementar do sexo feminino

do 2º Distrito da Capital; uma Escola Elementar do sexo feminino em Rosário, Vila Miranda, Corumbá e Povoação de Mimoso.

A despeito dos dados referentes aos anos seguintes, que não foi possível referenciar devido à inexistência das fontes ou ao fato de não poderem ser encontradas nos arquivos e acervos visitados, verificamos que, em 1905, Januário da Silva Rondon continuava a ser o Diretor da Instrução Pública mato-grossense. No relatório referente ao ano de 1905, foi descrito que houve dificuldades para a realização dos exames primários e secundários, uma vez que, em Cuiabá, houve problemas com movimentos armados (RONDON, 1906).

Em 1905, havia uma escola complementar para cada sexo na capital, ao passo que, nas cidades e vilas do interior, funcionavam apenas as escolas elementares. No interior do estado, funcionavam escolas mistas. O número total de alunos atendidos era de 3 928 nas escolas públicas do estado, mas apenas 3 000 alunos permaneciam frequentes. O relatório não fez referência ao número de alunos por sexo ou à quantidade de escolas femininas e masculinas de ensino primário em funcionamento (RONDON, 1906).

Apesar de mudanças instituídas pelo Decreto nº 68, de 1896, e com a publicação da Resolução nº 294, de 02 de abril de 1901, que aboliu a divisão das escolas complementares e suplementares, averiguamos que, no relatório, tais mudanças não foram colocadas em prática, pois as escolas, em 1905, continuavam organizadas em

elementares e suplementares. Verificamos, ainda, que permanecia a dificuldade de acesso e ingresso no ensino complementar, devido aos obstáculos que os estudantes encontravam quando se submetiam aos exames e não conseguiam aprovação.

O menino passa muitas vezes de curso elementar para o complementar sem preparo necessário e sem o discernimento suficiente para assimilar o que lê e as explicações que recebe do professor, resultando daí estacionar dois ou mais anos em um só curso ou ser apresentado a exame sem se achar convenientemente preparado, acontecendo muitas vezes ser aprovado e entrar para o curso secundário onde é certo o desastre por falta de necessário preparo. (RONDON, 1906, p. 2).

É possível observar que, Rondon encontrou motivos para sugerir mudanças na estrutura do ensino básico, e propôs a criação de um curso médio entre os dois cursos existentes, o elementar e o complementar, o qual serviria para "[...] preencher aquele duplo fim, estabelecendo-se três anos para o curso elementar, um para o médio e dois para o complementar [...]" (RONDON, 1906, p. 2).

Houve, ainda, a recomendação de que a criança que entrasse para a escola aos seis anos de idade deveria, aos nove, concluir o curso elementar, aos dez, o ensino "médio" que estava propondo, e,

aos doze, o complementar. Isso permitiria que o estudante fosse "[...] preparado não só para se matricular no curso secundário aos doze anos, que é a idade mínima regulamentar, como para atender as necessidades da vida social [...]" (RONDON, 1906, p. 2).

O ensino secundário no Liceu Cuiabano encontrava-se em conformidade com o plano de estudos do Regulamento do Ginásio Nacional e funcionava com bons resultados, configurado como um curso preparatório cuja finalidade era preparar os jovens para o ingresso em uma universidade ou para a vida prática, assim como para ter condições de escolher uma "carreira". Contudo, era "[...] necessária cultura intelectual para a vida prática, como também o necessário preparo para cursar qualquer das academias da República e nestas condições deve necessariamente um curso geral [...]" (RONDON, 1906, p. 5).

No ano de 1907, conforme o Relatório da Instrução Pública de 22 de abril de 1908, elaborado por Estevão Alves Corrêa, as escolas continuavam organizadas em elementar e complementar, existindo escolas de uma e de outra categoria na capital e nas cidades principais do estado (CORRÊA, 1908). Nas vilas e freguesias, o ensino era ministrado em escolas distintas para cada sexo, e nas demais localidades, em escolas mistas. O relatório de 1908 citou que havia 85 escolas públicas primárias, com 1 692 estudantes do sexo masculino

e 1 736 estudantes do sexo feminino, totalizando 3 428 matrículas (CORRÊA, 1908, p. 3).

É interessante ressaltar que as escolas públicas mato-grossenses continuavam recebendo cada vez mais alunos frequentes em quase todas as escolas, "[...] provando dessa maneira a confiança que merece o professorado público da Capital dos seus pais de família" (CORRÊA, 1908, p. 3), e a satisfação da comunidade promove a solicitação de abertura de novas escolas (CORRÊA, 1908). Nesse relatório, identificamos a primeira defesa da escola pública e a confiança no professorado atuante.

Em relação ao Liceu Cuiabano, único estabelecimento do ensino secundário em Mato Grosso no período, Corrêa (1908) mencionou que havia apenas 77 alunos matriculados, mas não os distinguiu em relação ao sexo. Notamos, porém, progressivo avanço de matrículas de alunos no ensino secundário, apesar das mudanças de regulamento e da falta de recursos que a Instrução Pública enfrentava, e ainda que fossem poucos os estudantes a serem atendidos. Encontramos o registro de oito escolas femininas nos quadros e mapas anexos ao relatório da Instrução Pública de 1907.

Ano	Escolas
1907	1ª Escola Complementar feminina 1º Distrito da Capital
	Escola complementar do sexo feminino do 2º Distrito da Capital
	2ª Escola Elementar feminina 1º Distrito da Capital
	3ª Escola elementar do sexo feminino do 1º Distrito da Capital
	Escola elementar do sexo feminino da Vila do Livramento
	1ª Escola elementar do sexo feminino da Vila do Diamantino
	1ª Escola elementar do sexo feminino da Cidade de Corumbá
	Escola elementar do sexo feminino da Cidade de Poconé
Total	08 escolas

Quadro 22 – Escolas do sexo feminino de 1907

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As escolas femininas encontravam-se distribuídas, conforme o Relatório da Instrução Pública de 22 de abril de 1908, referente ao ano de 1907, no estado de Mato Grosso, da seguinte maneira: uma primeira escola complementar feminina no 1º Distrito e no 2º Distrito da Capital, uma segunda e uma terceira escola elementar feminina no 1º Distrito na capital, uma escola elementar do sexo feminino da Vila do Livramento, uma primeira escola elementar do sexo feminino da Vila do Diamantino, uma da cidade de Corumbá e uma da cidade de Poconé.

Na mensagem do ano de 1907, a decadência do ensino mato-grossense foi atribuída aos professores, descritos como mal preparados e sem a indispensável vocação para o magistério. Na mensagem, constava que a situação era mais grave ainda no interior

do estado e, nas palavras de Osório (1907, p. 17), "[...] já vem de longe essa decadência, que se acentuou mais nos últimos tempos, pela falta de pagamento, de vários meses, do salário dos professores [...]".

Todavia, tanto a mensagem que descreveu o atraso ou a falta de pagamento dos salários de professores quanto outro relatório, elaborado em 1907, mostraram que a negligência ocorria por parte do poder público, que abandonava a Instrução Pública à própria sorte, bem como indicava pessoas para ocupar, como gestores, os cargos públicos sem a devida competência para isso.

Criminosamente abandonada pela administração passada, que dela só se lembrava para colocar protegidos da política então dominante, protegidos, muitas vezes mais que incompetentes para regerem os cargos para os quais eram nomeados. Este abandono da instrução pública pelo governo passado, deu em resultado essa geral falta de cumprimento dos deveres por grande parte dos serventuários da instrução, aos quais nada se lhes podia exigir, porquanto nada se lhes dava. (CORRÊA, 1907, p. 1).

Podemos comprovar que o abandono das políticas públicas para a educação, em Mato Grosso, continuava, e, marcadamente, ocorria "[...] falta de unidade de ponto de vista, um plano de

educação, cujos resultados dependiam do seu integral desenvolvimento [...]” (LEITE, 1971, p. 109). Males que vinham de outros tempos continuavam a rodear as escolas, sendo denunciados pelos diversos relatores já mencionados: falta de professores qualificados, descrédito da escola pública motivado pela ausência de investimentos do poder público, carência de infraestrutura adequada, entre outros fatores que determinaram o avanço quase nulo da Instrução Pública mato-grossense nesses primeiros anos da República.

No Relatório da Instrução Pública de 05 de abril de 1909, referente ao ano de 1908, a instrução primária continuava ofertando dois cursos: Curso Elementar e Curso Complementar. O Curso Elementar era ministrado em escolas distintas para ambos os sexos, na capital, cidades e vilas, e em escolas mistas, nas freguesias e povoações (CORRÊA, 1909). O Curso Complementar funcionava em Cuiabá, Poconé e Corumbá e era ministrado em escolas diferentes: uma Escola Complementar feminina e uma Escola Complementar masculina.

Em relação à matrícula e à frequência dos alunos, comprovamos um aumento significativo em relação aos anos anteriores: 1 732 matrículas de alunos e 1 813 matrículas de estudantes do sexo feminino. O Quadro 23 sintetiza a organização das 20 escolas existentes no estado.

Ano	Escolas
1908	1ª Escola Complementar feminina 1º Distrito da Capital
	1ª Escola Elementar feminina 1º Distrito da Capital
	2ª Escola Elementar feminina 1º Distrito da Capital
	3ª Escola Elementar feminina 1º Distrito da Capital
	4ª Escola Elementar feminina 1º Distrito da Capital
	1ª Escola Complementar feminina do 2º Distrito da Capital
	1ª Escola Elementar feminina do 2º Distrito da Capital
	2ª Escola Elementar feminina do 2º Distrito da Capital
	1ª Escola Elementar feminina em Rosário
	1ª Escola Elementar feminina em Vila Miranda
	1ª Escola Elementar feminina em Corumbá
	1ª Escola Elementar feminina de Poconé
	1ª Escola Elementar feminina de Cáceres
	1ª Escola Elementar feminina de Sant' Ana de Paranayba
	1ª Escola Elementar feminina de Cidade de Mato Grosso
	1ª Escola Elementar feminina de Poconé de Vila Livramento
	1ª Escola Elementar feminina de Vila Melgaço
	1ª Escola Elementar feminina de Santo Antônio do Rio Abaixo
	1ª Escola Elementar feminina de Vila Diamantino
	1ª Escola Elementar feminina de Vila Nioac
Total	20 escolas

Quadro 23 – Escolas do sexo feminino de 1908

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Já no Relatório da Instrução Pública de 27 de março de 1911, referente ao ano de 1910, constatamos que existia um total de 79 escolas: 22 escolas do sexo masculino, 17 do sexo feminino e 39 escolas mistas (CORRÊA, 1911).

Classificação das escolas	Quantidade de escolas	Matrículas	Alunos frequentes
Masculinas	22	1 716	1 266
Femininas	18	991	794
Mistas	39	-	-
Total	79	2 707	2 060

Quadro 24 – Escolas e alunos no ano de 1910

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nas 79 escolas em funcionamento, 2 707 alunos estavam matriculados, dos quais 2 060 frequentavam as escolas regularmente. A partir do relatório de Corrêa (1911), é possível comprovar que houve diminuição das escolas femininas e aumento das escolas mistas. Provavelmente, isso se deveu ao movimento da coeducação que “[...] emergiu do debate da universalização e democratização do ensino [...]” (SÁ; SIQUEIRA, 2006, p. 108). Ou seja, a coeducação possibilitou que as salas de aulas e escolas fossem ampliadas para que mais estudantes pudessem frequentar as aulas, e, ao mesmo tempo, que houvesse economia de recursos destinados às escolas.

Lembramos que a coeducação teve origem nas escolas protestantes, nas quais a educação de meninos e meninas era realizada em um mesmo espaço, de modo a permitir que meninas e meninos pudessem “[...] construir futuramente um destino comum [...]”. (ALMEIDA, 2014, p. 116).

Em 1910, era 17 o número de escolas femininas que continuavam em funcionamento no estado de Mato Grosso (CORREIA, 1910), como demonstrado no Quadro 25.

Ano	Escolas
1910	1ª Escola do sexo feminino 1º Distrito da Capital
	1ª Escola sexo feminino da Freguesia de Várzea Grande
	1ª Escola sexo feminino de Vila Coxim
	1ª Escola sexo feminino de Vila Rosário
	1ª Escola sexo feminino de Vila Miranda
	1ª Escola sexo feminino de Corumbá
	2ª Escola sexo feminino de Corumbá
	1ª Escola do sexo feminino de Poconé
	2ª Escola do sexo feminino de Poconé
	1ª Escola sexo feminino de Cáceres
	1ª Escola sexo feminino de Sant' Ana de Paranayba
	1ª Escola sexo feminino de Vila Bela Vista
	1ª Escola sexo feminino de Vila Livramento
	1ª Escola sexo feminino de Vila Aquidauana
	1ª Escola do sexo feminino de Santo Antônio do Rio Abaixo
	1ª Escola sexo feminino de Vila Diamantino
1ª Escola sexo feminino de Vila Nioac	
Total	17 escolas

Quadro 25 – Escolas do sexo feminino de 1910

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As escolas femininas encontravam-se distribuídas na capital, em cidades e vilas: uma 1ª escola do sexo feminino no 1º Distrito da Capital, uma 1ª escola sexo feminino da Freguesia de Várzea Grande, uma 1ª escola do sexo feminino em Vila Coxim, uma 1ª escola sexo

feminino em Vila Rosário, uma 1ª escola sexo feminino em Vila Miranda, uma 1ª e 2ª escola sexo feminino em Corumbá, uma 1ª e 2ª escola do sexo feminino em Poconé, uma 1ª escola sexo feminino em Cáceres, uma 1ª escola sexo feminino em Sant'Ana de Paranayba, uma 1ª escola sexo feminino em Vila Bela Vista, uma 1ª escola sexo feminino em Vila Livramento, uma 1ª escola sexo feminino em Vila Aquidauana, uma 1ª escola do sexo feminino em Santo Antônio do Rio Abaixo, uma 1ª escola sexo feminino em Vila Diamantino e uma 1ª escola sexo feminino na Vila Nioac.

Os dados analisados nos relatórios da Instrução Pública em Mato Grosso permitem apontar a quantidade de meninas e meninos que frequentaram o Ensino Primário no período analisado, 1889 a 1910.

Ano	Femininas	Masculinas
1889	516	963
1893	236	221
1896	545	1 036
1897	702	1 003
1899	553	1 255
1910	991	1 716
Total	3 543	6 194

Quadro 26 – Formação de meninas e meninos do ensino primário

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao longo dos anos, as escolas femininas alcançaram um crescimento considerável e atenderam, segundo os relatórios

analisados, 3 543 meninas no ensino primário, e nas escolas do sexo masculino, 6 194 meninos. Notoriamente, o número de meninos atendidos pelo ensino primário era bem maior que o número de meninas. Comprovamos, portanto, que o ingresso de mulheres na educação se fazia de maneira desigual no estado mato-grossense, seja porque as famílias não matriculavam suas filhas, seja porque não havia escolas ou salas para escolarização de mulheres ou para a oferta de coeducação, o que permitiria que mais meninas acessassem as salas de aula.

Os índices de analfabetismo entre mulheres “[...] eram em vários pontos percentuais maiores que os dos homens [...]” (ROSEMBERG, 2013, p. 334). A Instrução Pública continuava sendo um espaço no qual a educação das meninas deveria ser mais limitada que a dos meninos, afinal “[...] a educação das meninas e dos meninos como processo único, infringiria em simplificar a educação distinta para homens e mulheres com propostas educativas diferenciadas para ambos os sexos” (LOURO, 2015, p. 444).

Em 1910, ocorreu um decréscimo das escolas femininas e masculinas na forma separada como, até então, estavam organizadas tanto salas de aula como escolas, passando-se à ampliação da oferta de aulas em escolas mistas, como viria a se tornar comum nos anos seguintes, seja no estado de Mato Grosso, seja no Brasil como um todo.

A partir do ano de 1910, a situação da Instrução Pública sofreria significativa mudança com a promulgação dos decretos de nº 265, de 22 de outubro, e de nº 266, de 03 de dezembro de 1910, que regulamentaram a Instrução Pública Primária do estado "[...] com o intuito de modernizar o sistema escolar, para atender as metas do governo, realiza uma reforma no ensino primário [...]" (OLIVEIRA, 2007, p. 4).

Talvez, o ponto mais significativo tenha sido o fato de que o Decreto nº 265, de 22 de outubro de 1910, reorganizou o ensino primário estadual, e o Decreto nº 266, de 03 de dezembro de 1910, criou, em Cuiabá, uma escola normal para pessoas de ambos os sexos que se propusessem a exercer o magistério primário, além de reformar o ensino secundário que era ofertado no Liceu Cuiabano e o Conselho Superior da Instrução Pública, bem como regulamentar a Diretoria Geral da Instrução Pública, responsável pela elaboração e expedição do regimento interno e dos programas de ensino para os grupos escolares e escolas isoladas (CORRÊA FILHO, 2002).

As reformas republicanas na Instrução Pública de Mato Grosso, apesar de terem buscado fundamentos na educação dos "países civilizados", como amplamente descrito nos relatórios e mensagens, adotaram, naqueles primeiros anos, experiências acumuladas do regime anterior, do Império, ainda que buscassem outras "[...] iniciativas republicanas como símbolo de modernização e

progresso, contrapondo-se ao atraso das instituições e dos regimes monárquicos [...]" (SOUZA, 2004, p. 112).

Assinalamos que, embora não tenhamos conseguido evidenciar todas as diferentes mudanças a que estiveram sujeitas as instituições escolares femininas em Mato Grosso, pensamos ter composto, a luz dos documentos que puderam ser encontrados, um mapeamento dessas instituições e da educação que foi ofertada às mulheres, o que pode permitir a compreensão da localização e os fins a que se destinavam essas instituições em Mato Grosso.

3.

LUTA PELA FORMAÇÃO DE INSTITUTORAS DE BOLÍVAR (1874-1930)

Sobre a história da educação das mulheres na Colômbia, paira o mesmo silêncio e invisibilidade contra os quais Perrot (2006) nos chamou à luta, o que nos permitirá compreender esse silenciamento, essa exclusão das mulheres da história. Ao investigar uma instituição que formou mulheres normalistas, a Escola Normal de Institutoras (ENIB), primeira escola normal feminina do Departamento de Bolívar, na Colômbia, no período de 1903 a 1930, também buscamos romper com esse silêncio, ou seja, respondemos a um chamado para que nós, mulheres, "*hablemos*".

***SILENCIO.** El silencio es la herramienta de los opresores, ¡Habla! ¿Quién va a decir la verdad si no lo hacemos tú y yo? ¡Habla! Si nadie oye nuestras palabras ¿quién aprenderá nuestra lengua? ¡Habla! Si nadie aprende nuestra lengua, ¿quién nos entendería? ¡Habla! Si nadie nos entiende, seremos mal interpretadas, ¡Habla! Rodéate de mujeres y di tu verdad. Tanto hombres como mujeres te escucharán, ¡Habla! ¿Quién romperá el silencio? ¡Habla! ¿Quién enseñará a nuestras hijas si no lo hacemos tú y yo? ¡Habla!*²⁷ (ARISTIZÁBAL, 2014, p. 14).

De fato, se considerarmos o exposto no excerto acima, o silêncio é, também, uma ferramenta que permite o controle das massas. Desse modo, ainda que a documentação fosse escassa em Cartagena em 1878, encontramos o registro de uma escola normal para mulheres. Buscando escrever o estado da arte para essa pesquisa, verificamos que não havia nenhuma pesquisa realizada a respeito daquela instituição escolar. Essa ausência de estudos mostrou-se uma das razões fundamentais para escolhê-la como objeto de análise. Outra motivação foi a possibilidade de escrever a história da instituição e de contribuir para o registro da memória

²⁷ Em nota de rodapé, a autora explica que o Tao de las Mujeres foi “[...] tomado de la presentación hecha por la Ruta Pacífica de las Mujeres del Cauca, en la presentación de la Memoria de las Víctimas del conflicto armado en Colombia [...]” (ARISTIZÁBAL, 2014, p. 14).

coletiva da educação ofertada às mulheres colombianas na cidade de Cartagena, e, por extensão, compor uma parte das pesquisas em história da educação realizadas na América do Sul.

Ao nos depararmos com a *Revista de Instrução Pública de Colômbia* de 1927, encontramos a Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903, a segunda lei da educação promulgada na Colômbia pelo governo conservador²⁸, pouco depois de abolido o primeiro Decreto Orgânico do ano de 1870, que fora instituído pelo governo liberal²⁹. Um relato escrito pelo então Ministro de Educação, Antônio José Uribe, explicava sua origem e importância para a Colômbia.

Ponderando sobre o documento encontrado e sobre a realidade política da época, surgiram alguns questionamentos: a) quais alterações a nova lei trouxe para a educação colombiana? b) qual era o objetivo das instituições educativas femininas a partir da promulgação da Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903? e; c) quais foram as práticas educativas implementadas nessas escolas?

²⁸ Os defensores do conservadorismo na Colômbia chegaram ao poder no ano de 1886 e permaneceram até 1930. Eram opositores às políticas liberais. O movimento conservador foi caracterizado por defender a participação da igreja no Estado, na educação e na sociedade (MEJÍA, 1996).

²⁹ O governo liberal, segundo a versão constitucionalista da história, chegou ao poder em 1863 e permaneceu até 1886. O liberalismo foi um movimento político que fundamentou suas bases nos postulados kantianos e que promovia o Estado laico e a oposição às monarquias absolutas (MEJÍA, 1996).

Em busca de respostas para os questionamentos levantados, iniciamos o processo de coleta de fontes que nos permitissem configurar e analisar a primeira escola normal feminina do Departamento de Bolívar, a ENIB. De posse desses documentos, a análise poderia trazer a compreensão de como ocorreu a formação de professoras primárias bolivarenses, a partir da proclamação do Decreto n° 356, de 27 de agosto de 1874, que instituiu as escolas normais femininas colombianas.

O primeiro passo, após a coleta e a categorização dos documentos, foi descrever e historicizar, no contexto nacional e local, o lugar das mulheres no final do século XIX e início do século XX, de modo a entender quais eram os espaços ocupados por elas na sociedade. Logo em seguida, procuramos evidenciar e analisar, a partir de uma perspectiva histórica, como foi o processo de feminização do magistério na Colômbia, destacando as escolas normais como instituições escolares oficiais para formação de professoras. Em seguida, analisamos a formação de professoras primárias na ENIB no período de 1903 a 1930.

A coleta de dados começou como uma experiência de tentativa e erro, um ato de tocar, ver, sentir, de ler e de revisitar documentos "monumentos" que, para Le Goff (1990, p. 536), "[...] é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação [...]". Ora, desse modo, podemos pensar que monumentos são todos os

lugares nos quais os documentos do passado estão guardados, e, ao mesmo tempo, os documentos também são monumentos de um passado que permanece, são fontes que jazem quietas, silenciosas, à espera de alguém que lhes dê uma história, um significado, uma vida; enfim, o documento tem em si uma relação estabelecida com quem o produziu.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1990, p. 470).

Sabedoras dessa realidade, fizemos com que o Arquivo Histórico de Cartagena (AHC), a Biblioteca do Banco da República (BBR), o Centro de Memória da Educação e Pedagogia da Universidade Pedagógica Nacional e o Arquivo Geral da Nação (AGN) fossem os espaços onde o encontro com os documentos se tornaria possível.

As fontes recolhidas trouxeram-nos informações necessárias para responder às perguntas que elegemos para a pesquisa. Da mesma forma, contudo, as fontes geraram novas perguntas. Sempre tivemos a compreensão, porém, de que o documento não é, em si,

um monumento e que, ao investigá-lo, há o “[...] dever principal: a crítica do documento – qualquer que ele seja – enquanto monumento [...]” (LE GOFF, 1990, p. 470).

Os documentos históricos coletados e selecionados para a pesquisa incluíram relatórios de Instrução Pública, relatórios das diretoras da ENIB, anúncios de jornais oficiais e leis, vestígios do passado que, muito embora não contivessem respostas explícitas, tornaram-se sinais que nos permitiram inferir, analisar e descrever o passado da educação feminina em Bolívar. Indícios, pistas e rastros são sinais úteis para pesquisas historiográficas, e atentar-se para os detalhes, para as minúcias, pode permitir uma análise mais criteriosa do objeto de estudo, permitindo configurá-lo o mais próximo possível da realidade, como apresentado por Ginzburg (1989).

Não podemos afirmar, todavia, que a análise expressa nesta obra seja expressão única da verdade, ou aponte uma resposta precisa para os questionamentos que levantamos. Pelo contrário, trazemos uma discussão que se destina a introduzir novas e outras discussões sobre a formação de professoras e sobre a educação feminina ofertada no período que abordamos. É preciso notar que o campo ou a pesquisa histórica não se esgotam com as reflexões que trazemos; opostamente, configuram-se como um ponto de partida para novas abordagens, recolha e análise de fontes de pesquisa.

A pesquisa tomou corpo a partir do interesse em estudar a temática que propúnhamos fundamentada na história das instituições educativas tais como as conhecemos, pois sabemos que as instituições escolares são orientadas para conduzir a educação do ser humano nas fases de seu desenvolvimento, ao longo de sua vida, orientando homens e mulheres para determinadas formas de ser e de atuar no mundo.

Cabe lembrar que "[...] na Colômbia desde a primeira Constituição como República independente nos 1821, se começou a pensar na criação e organização das escolas normais, instituições para formar professores primários" (OSORIO, 2005, p. 428). A partir dessa informação, voltamo-nos para a investigação da Escola Normal de Institutoras de Bolívar, uma escola que formou professoras normalistas.

3.1 Um olhar para a história colombiana: Bolívar e Cartagena

Na trilha da fala de Michel de Certeau (1998, p. 200), para quem "[...] todo relato é um relato de viagem [...]", empreendemos uma viagem para conhecer um pouco do país onde se encontra situado nosso objeto de estudo.

A Colômbia é um dos 12 países que compõem a América do Sul. Está localizada ao norte da América do Sul, faz fronteiras com

países como Venezuela, Brasil, Equador e Peru, e possui uma população de 48 993 641 habitantes (FRANCO, 2016).

Bolívar é um dos 32 departamentos da Colômbia e está localizado ao norte-ocidente do país. O Departamento de Bolívar divide-se em 46 municípios e é o mais extenso dos oito departamentos que compõem a região denominada Caribe. No ano de 2016, Bolívar contava com uma população de cerca de 2 122 021 habitantes, entre brancos, negros trazidos da África e indígenas nativos. A capital, Cartagena, está situada ao norte do Departamento, com cerca de 1 013 454 habitantes no ano 2016, em uma área de 623 km² (FRANCO, 2016).

Em 1984, Cartagena foi declarada Patrimônio Histórico da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a UNESCO, por manter, ainda hoje, suas fortificações, muralhas e construções coloniais (UNESCO, 2015).

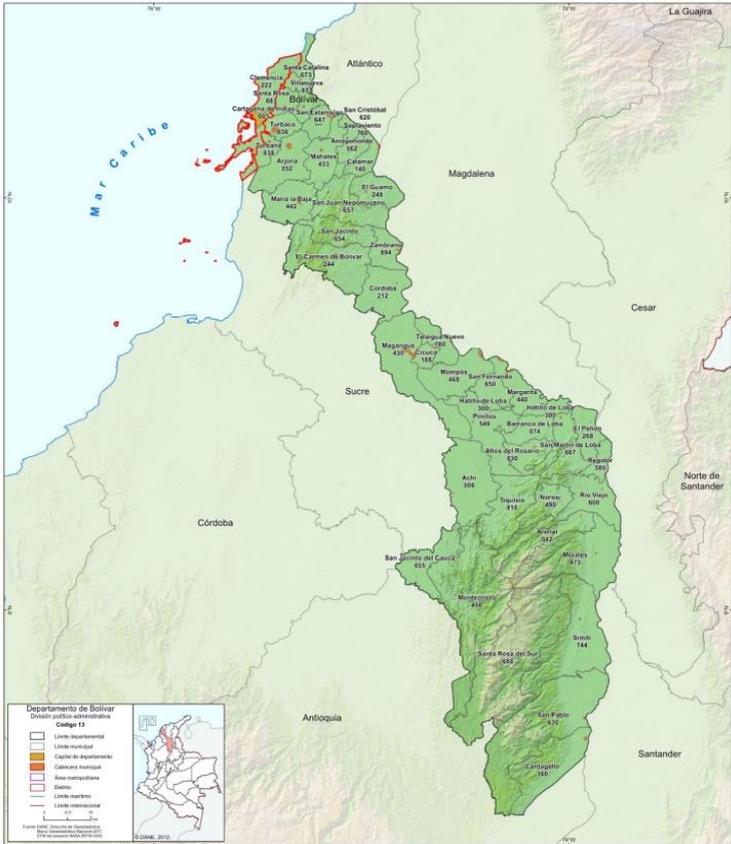


Figura 2 – Mapa do Departamento de Bolívar em 2012

Fonte: Dane (2019).

Na Figura 1, visualizamos o Departamento de Bolívar, seus municípios e sua capital, Cartagena, destacada em vermelho. Podemos observar, ainda, as fronteiras do Departamento: Sucre, Córdoba, Antioquia, Cesar, Santander, Magdalena e Atlântico. Cartagena encontra-se ao norte e se limita com o mar Caribe. Bolívar,

junto com Magdalena, Sucre, Córdoba, Atlântico, Cesar, Guajira e as ilhas de San Andrés e Providência, forma a chamada região Caribe colombiana, que conta com 9,2 milhões de habitantes aproximadamente.

Neste estudo, trazemos alguns apontamentos da história de Cartagena e do Departamento de Bolívar. Bolívar é uma região formada na época da colonização por indígenas guerreiros que resistiram às tropas espanholas em defesa de sua liberdade e de suas terras. Cartagena, a capital, constituiu-se como uma província de mulatos, brancos e afrodescendentes. Esses últimos são descendentes do tráfico de escravos ocorrido no período colonial. Bolívar compreendia mais da metade do Caribe e compunha-se pelos "[...] Departamentos de Atlântico, Córdoba, Sucre e o atual Bolívar. Os primeiros habitantes deste território eram indígenas, em sua maioria Malibúes e Mocanes, que na maioria das incursões conquistadoras, opuseram grande resistência" (PÉREZ, 2005, p. 7).

Desde seu início, a história de Bolívar esteve marcada pela resistência de seu povo. Ao longo dos anos, os habitantes defenderam suas terras dos contínuos ataques de invasores ingleses e franceses que buscavam ocupá-las e vencer o poder espanhol –

governado por Pedro de Heredia em 1538³⁰ – que delas se apoderou. A província de Cartagena era conhecida por seu comércio marítimo, e sua atividade econômica ancorava-se no transporte de mercadorias.

Desde o período colonial, por via marítima, pelo Canal do Dique, saindo do Porto de Cartagena, embarcações transportavam provisões diárias, produtos tais como pão, carnes, verduras, pescados, matérias-primas para artesanatos e ferramentas, materiais para a construção, lenha e erva para o gado (DE LAS AGUAS, 2001).

Portos, praças e mercados de Cartagena, além de serem espaços de trabalho, de contato com tecnologias modernas no período, eram também entrada e saída de alimentos, mercadorias e armas, e, ao mesmo tempo, lugares de socialização, nos quais se reproduzia a cultura popular e se estabelecia a polaridade entre as classes sociais. A atividade portuária e marítima se constituiu uma das fontes de ingresso colombianas mais significativas e um espaço de consolidação cultural (DE LAS AGUAS, 2001).

Com a independência do governo espanhol, Bolívar e sua capital Cartagena haviam perdido grande parte de sua atividade portuária. As principais atividades comerciais migraram para as

³⁰ No ano de 1857, a província de Cartagena passou a ser denominada como Bolívar para homenagear Simón Bolívar. Nos anos de 1863, Bolívar foi denominada Estado Soberano de Bolívar. A partir de 1886, passou a ser intitulada como Departamento de Bolívar e historicamente conhecida como “cidade heroica”, pelas batalhas independentistas, ou como “*corralito de piedra*”, devido às muralhas que cercam a cidade.

províncias de Santa Marta e de Barranquilla. Desse modo, Bolívar e Cartagena foram devastados tanto econômica como demograficamente. A crise ocasionada pela escassez de comércio, as guerras civis, as mortes e o abandono de terras pela população tornaram Bolívar uma região desolada (DE LAS AGUAS, 2001).

Desde o momento em que Bolívar se constituiu como Estado Soberano, no ano de 1863, sua divisão territorial e administrativa variou consideravelmente devido às inúmeras mudanças políticas que ocorreram no país. Colômbia adotou, devido ao liberalismo radical, o federalismo como regime nacional e passou a ser denominado Estados Unidos da Colômbia. Bolívar, cuja capital era Cartagena, por sua parte, juntamente com os atuais Departamentos – Atlântico, Bolívar, Sucre e Córdoba –, tornou-se um estado autônomo e ocupou grande parte da região Caribe.

No ano de 1881, a população pareceu estabilizar-se e começou a crescer, e em "[...] 1860, o governo bolivarense estabeleceu que Bolívar fosse um estado republicano, popular, representativo, alternativo, coletivo e responsável [...]" (CANDELO, 1996, p. 159). Na figura a seguir, apontamos o Departamento de Bolívar e sua capital Cartagena, destacada em amarelo, no ano de 1886. Na época, Cartagena vivia uma intensa crise econômica. Somente no final do século XIX começaria sua recuperação.

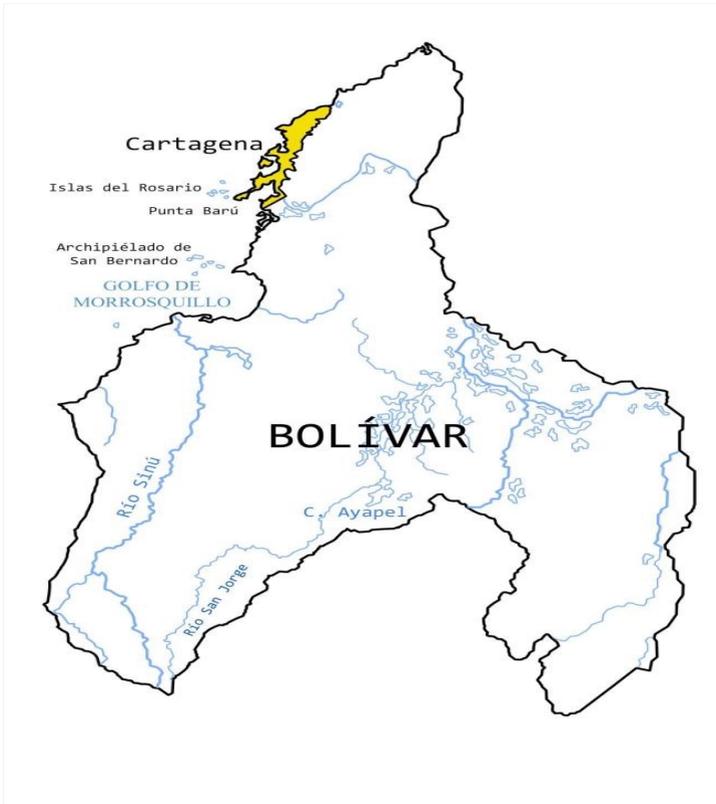


Figura 3 – Mapa do estado de Bolívar, 1886

Fonte: Simons (1895) (Adaptado)³¹.

As guerras civis dividiam o país e prejudicavam seu avanço. Liberais radicais e conservadores tentavam construir um país de acordo com suas concepções. Os liberais defendiam a formação de uma nação livre, soberana e independente, como constava no artigo

³¹ O mapa original pode ser acessado em:
<https://babel.banrepcultural.org/digital/iiif/p17054coll13/139/full/full/0/default.jpg>.

primeiro da Constituição de 1863, que ofertasse educação pública gratuita, obrigatória e laica. Os conservadores, por sua vez, pretendiam construir uma nação unitária, na qual a força pública estaria aliada e dirigida pelo catolicismo proveniente da Espanha, de modo que a educação seguiria princípios religiosos católicos.

Com a nova Constituição de 1886, após o Concordato firmado em 1887, o poder político foi retomado pelos conservadores liderados por Rafael Nuñez, cidadão cartagenero, que assumiu a presidência da nova República da Colômbia. Isto é, os Estados Unidos da Colômbia se constituíram como uma República unitária. A partir de então, iniciou-se o período denominado Hegemonia Conservadora, que duraria de 1886 até 1930, e Bolívar, como os outros oito estados soberanos do país, passou a ser denominado Departamento, mantendo como capital a cidade de Cartagena (MELO, 1996).

A cidade, depois da independência, em 1875, era uma cidade em decadência, quase em ruínas, com uma população de cerca de 8 600 habitantes (DÍAZ; ROCA, 2009). Foi apenas com a construção da Estrada de Ferro, a linha Ferrocarril Cartagena, nos anos de 1889-1894, por meio da qual seria possível o transporte em trens – tanto de pessoas quanto de cargas – que se deslocariam entre Cartagena a Calamar, pelo rio Magdalena, bem como com a reabertura do Canal do Dique, enfim, com a reativação da atividade portuária e as

exportações de café e gado, que Cartagena retomou o crescimento demográfico e econômico (DÍAZ; ROCA, 2009).

Cartagena intentava sair da devastadora situação que a independência lhe havia deixado. Nos primeiros anos do século XX, os setores circundantes às muralhas começaram a ser povoados. Com o avanço da povoação fora das paredes amuralhadas de Cartagena, o governo determinou que as classes pobres e trabalhadoras deveriam habitar as terras baldias em seu entorno. Diante do aumento populacional, teve origem "[...] a construção de novos bairros além dos muros, dando fim à convivência em um mesmo território de grupos de origem étnica diferente, favorecendo a polarização racial e social no espaço urbano da cidade" (GIAIMO, 1999, p. 7).

Parece-nos que a população da cidade representava as duas faces de uma mesma moeda. A elite cartagenera se alojava nas muralhas e em seu entorno, mas a população pobre encontrava-se destinada a ocupar as periferias, nas quais as condições de salubridade, disponibilidade de energia elétrica e água eram precárias. Os moradores que compunham a elite cartagenera eram, em sua maioria, comerciantes, especialmente de importações. A atividade mais realizada pelos moradores de classe média e baixa era o trabalho artesanal. (DÍAZ; ROCA, 2009). O ideal progressista e de cidade turística surgido na segunda metade do século XX não coadunava com o setor popular ou com as atividades das populações

pobres que habitavam lugares próximos ao setor amuralhado, o que acentuava a polaridade entre pobres e aqueles que detinham maior poder aquisitivo.

A Colômbia, entre os anos de 1899 a 1905, atravessou uma das guerras mais brutais: a Guerra dos Mil Dias. A morte de Rafael Nuñez, em 1894, e a situação política depois da ascensão dos conservadores incentivaram os liberais radicais a agirem (RICORD, 1989). Em princípios do século XX, o poder político colombiano continuava sob o domínio do governo conservador, e o país se recuperava lentamente da mais acirrada guerra em sua história. A industrialização chegava a passos lentos. Contudo, em 1903, a Colômbia perdeu o Departamento de Panamá, que se declarou um país independente. No ano de 1905, Bolívar perdeu parte de seu território, que, desde então, constitui-se como Departamento do Atlântico, como evidenciamos a seguir.

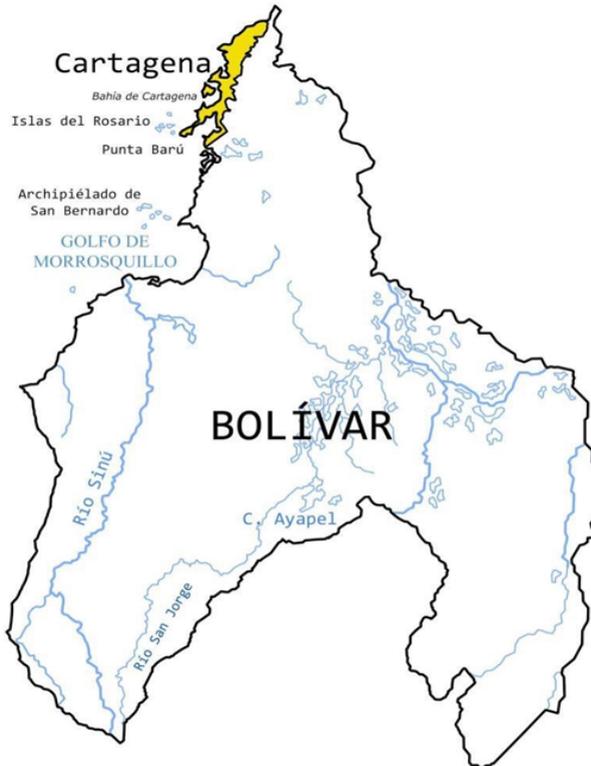


Figura 4 – Mapa do Departamento de Bolívar, 1905
Fonte: Simons (1895) (Adaptado)³².

O Departamento do Atlântico separou-se de Bolívar como território independente no ano de 1905 com a promulgação da Lei n° 17, estabelecendo como províncias Sabanalarga e Barranquilla, sendo essa última a capital do Departamento. A capital Barranquilla ampliou

³² O mapa original pode ser acessado em:
<http://babel.banrepcultural.org/cdm/singleitem/collection/p17054coll13/id/101/rec/704>.

rapidamente o desenvolvimento industrial e marítimo. Concomitantemente, Cartagena ainda estava "[...] recuperando-se de uma profunda crise econômica, demográfica e social que a levou a perder o lugar destacado que havia tido no período colonial [...]" (HENRÍQUEZ, 2013, p. 3).

Cartagena ainda convivia com uma situação de segregação, na qual o desenvolvimento industrial e portuário avançava. A maioria da população pertencente à classe trabalhadora continuava à míngua, submersa em misérias. A classe cujo poder econômico era mais elevado vivia dentro das muralhas, enquanto a classe trabalhadora habitava novos bairros construídos fora delas. Casas e terrenos dentro das muralhas passaram a ter valores muito altos, o que dificultava a aquisição de imóveis pela classe trabalhadora. As elites cartageneras mantinham "[...] controle da sociedade e da economia da cidade, e ao mesmo tempo surgia uma incipiente classe trabalhadora vinculada à atividade industrial [...]" (HENRÍQUE, 2013, p. 19).

A estratificação social ocorria tanto entre homens quanto entre mulheres. No caso dos homens, aqueles com maior poder aquisitivo se dedicavam à política, aos trabalhos intelectuais. Já para a "[...] mulher de classe alta, [...] a educação e a participação em obras de caridade e de beneficência significavam sair da vida doméstica para os salões da fé, o teatro, os bailes, carnavais, passeios, velórios, procissões, enterros, concertos e o cinema" (BANCO DE LA

REPÚBLICA, 1998, p. 10). Enfim, as mulheres das famílias economicamente estáveis tinham acesso à educação e a outras atividades nos espaços públicos. Estudar e atuar nas obras de beneficência era característico das mulheres da elite cartagenera.

Mulheres e homens da classe popular, por sua vez, dedicavam-se aos trabalhos manuais e artesanais, ocupando espaços diferenciados, uma vez que "[...] as mulheres dos setores populares haviam ganhado, desde muito antes, o espaço da rua, fosse na condição de empregadas a serviço da elite ou como trabalhadoras independentes no mercado [...]" (BANCO DE LA REPÚBLICA, 1998, p. 10).

3.2 Ofícios de mulheres: fiar, costurar, fazer meias...

Embora não existissem estabelecimentos de educação feminina na época da colônia colombiana, a escola não era o único espaço negado às mulheres. Os espaços públicos, em sua maioria, eram ocupados pelos homens, ficando as mulheres relegadas aos trabalhos do lar (VILLEGAS BOTERO, 2006). A tradição colombiana delegava às mulheres a responsabilidade pelo cuidado com as tarefas domésticas. A educação da mulher, desde seu nascimento, estava dirigida ao desenvolvimento de suas habilidades domésticas, independente de sua condição social ou racial (VÉLEZ, 2011).

Ainda que existissem diferenças sociais, econômicas, culturais e/ou raciais, as mulheres colombianas eram educadas para serem conscientes de seu lugar na sociedade, de sua responsabilidade para com o cuidado do marido, dos filhos, e da abnegação à igreja. Práticas e rituais religiosos demarcavam limites e papéis para os gêneros, cuja influência católica na conformação familiar prevalecia no período colonial colombiano, uma vez que o "[...] matrimônio dava um status social mais elevado às mulheres e meninos que viviam segundo os princípios católicos e as práticas e rituais religiosos cobravam um lugar central dentro da vida que ocorria ao interior do lar" (VÉLEZ, 2011, p. 33).

Na província de Cartagena, o sexo feminino preponderava ante o sexo masculino em aspectos demográficos. Segundo Díaz e Roca (2009), esse panorama se conservou ao longo dos anos. Tanto no período colonial como na atualidade, Cartagena manteve uma população majoritariamente feminina, e ainda hoje, na Colômbia, a população feminina corresponde a 50,96% da população (DANE, 2019).

A superioridade populacional feminina surgiu associada à crise econômica que obrigava os homens a migrarem em busca de melhores empregos e poderem enviar dinheiro às mulheres para que elas sobrevivessem na cidade. Além disso, uma das causas para que as mulheres adentrassem os postos de trabalho era a taxa elevada de

mortalidade masculina ante a feminina, principalmente devido à participação nas lutas armadas. Assim, Cartagena, ao final do período colonial, era considerada uma cidade de mulheres, e o primeiro censo demográfico de 1777 evidenciou que “[...] a principal razão para essa situação foi a imigração de mulheres e a emigração de homens [...]” (DÍAZ; ROCA, 2009, p. 62).

Mulheres colombianas seguiam os ditames da igreja e o dogmatismo associado à imagem da Virgem Maria. Mas essa imagem de mulher santa era relacionada apenas às mulheres brancas, protótipos da Virgem. As mulheres mestiças, indígenas e negras eram descritas como mulheres sem vergonha, símbolo de tentação e, uma vez que ignoravam a doutrina cristã e não conheciam suas obrigações, deveriam, portanto, ser controladas pelas mulheres brancas que tinham a responsabilidade de ensinar-lhes um ofício para que tivessem uma "ocupação" (VÉLEZ, 2011).

O ofício a ser atribuído às mulheres do povo pela doutrina cristã, declaradamente nomeado como “obrigações”, era o de fiar, costurar, fazer meias, enfim, os ofícios “próprios” de mulheres. Ademais, “[...] as pessoas que delas se utilizassem, deviam instruí-las na doutrina cristã, ensinar-lhes todos os ministérios próprios de seu sexo e as manter com honestidade e recato [...]” (MILLÁN, 1995, p. 88).

A igreja também orientava que as crianças do sexo feminino, mestiças, indígenas e negras deveriam frequentar uma escola de primeiras letras para meninas, para que não se criassem sem vergonha, ignorando a doutrina cristã, e, uma vez adultas, conhecessem as obrigações que tinham. Em resumo, “[...] criar uma escola em que lhes ensinassem os ofícios de mulheres de fiar, costurar, fazer meias, para que soubessem alguma indústria e tivessem ocupação [...]” (MILLÁN, 1995, p. 88).

Dessa forma, aquilo que, hoje, conhecemos como evangelização dos povos, sobretudo de povos negros e indígenas, parece-nos que nada mais era do que a tentativa de impor, tanto a homens quanto a mulheres, os dogmas do catolicismo, ou seja, de forçar homens e mulheres a deixarem suas crenças, obrigando-os a servirem ao homem branco, o colonizador. As mulheres deviam ser educadas para ocupar espaços dentro de suas casas, próprias ou de seus empregadores. A educação era mais uma maneira para o controle da população, mas sobrevinha de forma mais acentuada sobre as mulheres, responsáveis por todas as obrigações.

Esse panorama colombiano somente sofreu ligeira mudança após as lutas pela independência do território colombiano e depois de lutas posteriores, nas quais algumas mulheres ocuparam trabalhos de “[...] soldadeiras, cozinheiras, lavadeiras, mensageiras [...]” (VÉLEZ, 2011, p. 36). As mulheres envolveram-se ativamente nas

reuniões que se realizaram em território colombiano na busca pela independência, principalmente convencidas e “[...] motivadas pelo desejo de defender suas cidades, seus lares e suas famílias” (CHERPACK, 1995, p. 92).

Com a independência da Colômbia, as mulheres voltaram às ocupações e afazeres domésticos, mas algumas mulheres do povo se dedicavam ao comércio e à costura como forma de garantir a subsistência econômica. Assim, “[...] 96% de quem se ocupava na administração doméstica eram mulheres que atendiam suas próprias casas e eram quase 500.000 em toda a república [...]” (MESA, 1995, p. 184).

Cabe, ainda, esclarecer que, em sua maioria, as mulheres que realizavam trabalho doméstico e “[...] se ocupavam em outras casas, eram quase sempre índias, negras e mulatas que eram contratadas para lavar, cozinhar, costurar, cuidar dos meninos e, em geral, manter a casa de seus patrões e ou de familiares [...]” (MESA, 1995, p. 184).

Entre os 96% de trabalhadores domésticos, “[...] 65%, ou 145.000, eram mulheres; quase o dobro dos homens, que não chegavam a 80.000. Igual aos ofícios domésticos, as indústrias artesanais foram ocupações predominantemente femininas” (MESA, 1995, p. 184).

Para Mesa (1995), algumas mulheres encontraram empregos e maior independência econômica ao começarem a trabalhar nas indústrias, o que as levou a adquirir maior liberdade frente às imposições da sociedade colombiana tradicionalmente conservadora, que relegava ao sexo feminino um lugar secundário na sociedade cartagenera.

No ano de 1821, o ensino para as meninas começou a ser ofertado nas escolas colombianas de primeiras letras, nas quais a educação para as mulheres estava fundamentada na oferta de conteúdos associados ao cumprimento dos deveres católicos e da moral cristã e à aceitação da vida familiar como fim último das atividades sociais.

Dois acontecimentos foram marcantes, sendo o primeiro deles a promulgação da Constituição de 1863, liderada pelos liberais, que publicaram o Decreto Orgânico de Instrução Pública de 1870. O segundo acontecimento foi a tomada de poder pelo partido conservador, nos anos de 1886, dando início à Hegemonia Conservadora liderada por Rafael Nuñez e pelo partido conservador.

A partir desses acontecimentos, os anos seguintes foram marcados pelo bipartidarismo, isto é, pela alternância de governo entre o poder liberal e o poder conservador, o que trouxe várias mudanças nos aspectos econômicos, sociais, políticos e educacionais colombianos, como apontado por Álvaro Tirado Mejía (1996).

O liberalismo, segundo Mejía (1996), iniciou-se, na Colômbia, com o governo de José Hilário López e José María Obando, que implantou, a partir de 1849, a concepção liberal. Mas foi somente em 1863 que “[...] o liberalismo vitorioso em uma revolução, procedeu a ditar a célebre Constituição do Rionegro que encarnava seu pensamento de governo” (MEJÍA, 1996, p. 26).

Mesmo com a vigência de concepções liberais, na Colômbia, a educação feminina só avançou a partir da reforma educativa de 1870, instituída no Decreto Orgânico de Instrução Pública. A partir da promulgação do Decreto de 1870, a educação de meninos colombianos deveria ocorrer sob os valores de “[...] justiça, piedade, tolerância, respeito à verdade e amor à pátria, sob valores de uma ética econômica que permitisse a aprendizagem de cálculo e de economia” (CATAÑO, 1995, p. 2).

Em relação à educação feminina, o Decreto Orgânico de Instrução Pública publicado em 1870 estabeleceu que a formação de mulheres incluiria o desenvolvimento de habilidades básicas e o ensino de atividades relacionadas ao lar, incluindo a formação em Economia Doméstica, determinando que, nas escolas femininas, a instrução adicional seria o “[...] ensino das obras de agulha, Economia Doméstica e outros exercícios que convenham particularmente às mulheres[...].” (JARAMILLO, 1980, p. 11).

Embora permitindo a educação das mulheres, essa educação deveria motivar "[...] amor e dedicação aos filhos, educação para os trabalhos do lar com ordem e disciplina; administração da casa e torna-las esposas compassivas e afáveis com seus maridos [...]" (BERMÚDEZ, 1995, p. 248-249). Podemos considerar, portanto, que a mulher colombiana mantinha-se confinada à vida do lar e que a educação a instruía para suas atividades e afazeres domésticos, para o cuidado com marido e filhos, e quando dispusessem de tempo, deveriam utilizá-lo para rezar e se ocupar de outras tarefas femininas.

Em 1903, a Lei Orgânica de Instrução Pública aboliu a obrigatoriedade da educação primária e a neutralidade religiosa, dois aspectos essenciais promovidos pelo governo liberal colombiano nos anos de 1870. A partir dessa Lei, a Instrução Pública colombiana voltou-se para a "[...] ideia de unidade da nação e para novas necessidades do país, derivadas da guerra e do incipiente estado de industrialização, criando um aparelho técnico-institucional para uma massa da população administrar, educar, curar e vigiar [...]" (QUICENO, 1988, p. 22-23).

Em busca de estabilidade na Colômbia, estabeleceu-se a concepção de educação pública focada na instrução técnica, com intenção de formar mão de obra que cumprisse com as demandas da industrialização do país. Esse ideal deveria acatar os dogmas da religião católica, considerada a religião do povo colombiano, posto

que ela “[...] representava o instrumento instrucional com o qual se obteria a união, a administração e organização da população” (QUICENO, 1988, p. 24).

A igreja mantinha o controle sobre a educação colombiana e, mais rigidamente, sobre a educação da mulher, demarcada a partir de papéis femininos tradicionais: a elas cabia a ocupação com os lares, os filhos, o marido, a família e deveriam cultivar o instinto materno, a pureza, a resignação e a doçura, características comuns às “moças de família”³³, pois essa “[...] moral dominante garantia o respeito social, a possibilidade de um casamento-modelo e de uma vida de rainha do lar [...] (PINSKY, 2013, p. 610).

A oferta de educação feminina, que fora ampliada na época liberal, adquiriu novo formato, embora ainda se mantivesse o ideal de formação feminina que preconizava a mulher como “[...] rainha do lar, identificada com a virgem Maria, rainha dos céus e mãe de Cristo” (REYS CÁRDENAS, 1995, p. 10). Como consequência, era habitual que mulheres fossem vistas no teatro, nas salas de cinema, nos salões de chá e até nos clubes sociais, mas, quase sempre, eram “[...] mulheres da sociedade local que tinham oportunidade de viajar ao exterior ou de ler e estar em contato com publicações europeias

³³ Moças de família se portavam corretamente, para não ficarem mal faladas, como dito por Pinsky (2013).

adotaram atitudes e comportamentos que se distanciavam do ideal feminino convencional [...]” (REYS CÁRDENAS, 1995, p. 11).

Ainda sob controle da sociedade, da família ou da igreja, aos poucos, a mulher passou a ocupar outros espaços fora do lar. O acesso às escolas, a participação em eventos públicos, a luta por melhores oportunidades e a abertura de empregos trazidos pelos avanços industriais permitiram a inserção da mulher colombiana em locais sociais até então considerados masculinos.

O processo de valorização feminina, contudo, não deve ser compreendido como passivo ou como “dádiva” da sociedade para as mulheres. Pelo contrário, as mulheres colombianas mantiveram uma luta constante, na maioria “silenciosa”, posto que pouco registrada ou conhecida, contra os padrões e ditames da época a elas impostos.

4.

MULHERES COLOMBIANAS: ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO

As mulheres colombianas de classes sociais mais elevadas possuíam claras vantagens perante mulheres da classe média ou baixa. Para as mulheres das classes mais altas, a educação era um desejo e uma possibilidade, ao passo que, para aquelas da classe média ou baixa, a escolarização era regida pelos condicionamentos econômicos, pelos planos educativos locais e pelas oportunidades que os dirigentes ofereciam por meio das poucas escolas públicas existentes.

A educação popular feminina era quase inexistente na Colômbia no período em estudo. Às mulheres da classe média ou

baixa, cabia aceitar a educação incipiente ofertada nas poucas escolas públicas existentes. Não obstante, as mulheres de classe mais alta, que viajavam ao estrangeiro para estudar, retornavam à Colômbia e desenvolviam atividades comunitárias voltadas para a educação feminina e criavam espaços de participação e projetos culturais. Esses projetos incluíam desde grupos de ensino artístico para meninas pobres, concertos em teatros, trabalhos de caridade, até a escrita de artigos em periódicos da época, o que contribuiu, de certa forma, para o avanço da educação feminina na Colômbia (OBESO, 1999).

As mulheres de classe média e baixa trabalhavam nos espaços domésticos, eram comerciantes, costureiras, vendedoras, lavadoras de roupa, cozinheiras. Diferentemente das mulheres de elite, as mulheres da classe média utilizavam as habilidades femininas para poder ganhar dinheiro e frequentavam os mercados públicos para vender a produção de seu trabalho (OBESO, 1999).

As fábricas também eram espaços ocupados por essas mulheres, e sua “[...] força de trabalho foi explorada e remunerada com salários que não compensavam as longas jornadas [...]” (OBESO, 1999, p. 46). Esse panorama era comum entre as famílias, cujas condições de pobreza, carência ou ausência do pai obrigavam as mães, socialmente responsáveis pelo cuidado dos filhos, a procurar empregos para que pudessem sustentar a família, o que as levava a aceitar quaisquer salários (VÉLEZ, 2011).

As divisões de classes eram claras e influenciavam a escolarização e os espaços frequentados pelas mulheres. A mulher colombiana era educada para o matrimônio, frequentava cursos de agulha, costura e produção de *lingerie*, complementados com noções de administração doméstica, promovendo "[...] insistentemente os princípios que dão fundamento ao matrimônio, como: honra, castidade, modéstia, laboriosidade, discrição, todas virtudes femininas [...]" (VÉLEZ, 2011, p. 140).

Evidenciamos, portanto, que os conhecimentos ministrados, na escolarização feminina, não deviam ser mais do que aqueles que lhes instituíssem a responsabilidade por seus lares, o que limitava o acesso de mulheres ao conhecimento, pois "[...] o Estado não se sentia na obrigação de proporcionar essa educação, pois para ser mãe não era necessário saber ler nem escrever" (OBESO, 1999, p. 123).

A mulher colombiana deveria desenvolver apenas trabalhos sociais que não lhe impedissem de cumprir com seu papel familiar. Isso tornava comum que as mulheres abandonassem seus empregos ou ofícios sociais para se dedicarem aos trabalhos domésticos em seus lares. Aos poucos, tendências mais progressistas foram avançando, porém, mesmo as mulheres educadas e vinculadas ao mundo do trabalho, quando se casavam, "[...] deviam esquecer-se de seus desejos de autonomia" (OBESO, 1999, p. 129).

Entrelaçados ao ideal feminino conservador, nos anos em estudo, o espaço da mulher era sua casa, e os trabalhos domésticos destinados às mulheres não eram divididos com seus companheiros ou filhos, sendo de inteira responsabilidade da mulher, mesmo se ela exercesse uma profissão.

4.1 Escolas em Bolívar (1903-1917)

A partir de 1903, a Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903, regulamentada pelo Decreto n° 491, de 3 de junho de 1904, manteve a educação colombiana sob o domínio do catolicismo, conservando "[...] concepções religiosas profundamente arraigadas na época, proporcionam uma reciprocidade de benefícios entre a hierarquia eclesiástica e as classes dominantes internas [...]" (MARÍN; RESTREPO; GIRALDO, 1982, p. 4)

A reforma educativa colombiana, instituída pela Lei n° 39 ou Lei Orgânica de Instrução Pública, entrou em vigência em 1903, recomendando que todos os esforços do Ministério de Instrução Pública deveriam se voltar para a recuperação dos estabelecimentos educativos colombianos (COLÔMBIA, 1903, p. 189).

Configurando a instrução pública no departamento de Bolívar, no ano de 1904, havia 89 estabelecimentos escolares primários, 46 masculinos e 41 femininos. Apenas duas escolas

ofertavam Instrução Pública secundária, as quais, inferimos, eram as escolas normais de varões e a ENIB.

	Instrução primária				Instrução secundária			
	Escolas primárias		Presença de alunos nas aulas		Escolas secundárias		Presença de alunos nas aulas	
	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
Bolívar	46	41			1	1		
Santander	116	115	6 287	5 747	5	6	450	273
Cundinamarca	117	118				2		255

Quadro 27 – Escolas em Alguns Departamentos da Colômbia, 1904
Fonte: Bogotá (1904).

Entretanto, como manifestou o subsecretário de Instrução Pública, Benjamim Uribe, Bolívar não informou o número de estudantes, logo, não foi possível que constassem essas informações no Quadro Estatístico de 1904. Sendo assim, em Bolívar, só pudemos identificar o número de escolas existentes, que era muito menor que nos outros departamentos, como visualizado no Quadro 27.

No ano de 1911, o Departamento de Bolívar já contava com 230 escolas distribuídas em todo seu território, das quais 82 eram femininas e correspondiam a 35,6% das instituições escolares. Nesses estabelecimentos educativos, 6 515 mulheres recebiam educação primária e compunham 48,07% da população educativa, totalizando 13 552 estudantes, o que demonstra que a instrução feminina colombiana avançava paulatinamente.

Escolas Primárias Urbanas	Número de escolas	Número de alunos	Escolas primárias rurais	Número de escolas	Número de alunos
Homens	81	5 124	Homens	31	1 913
Mulheres	66	4 982	Mulheres	16	1 533
Mistas			Mistas	36	
Total	147	10 106	Total	83	3 446

Quadro 28 – Escolas e Estudantes em Bolívar, 1911

Fonte: Gaceta Departamental (1912).

No ano de 1912, Colômbia contava com apenas 17% da população alfabetizada. No Departamento de Bolívar, como em outros departamentos colombianos, “[...] menos da quarta parte de seus habitantes eram alfabetas” (HELG, 1987, p. 35). Contudo, a alfabetização era quase similar em Bolívar: 22,5% dos homens e 21,2% das mulheres estavam alfabetizados no Departamento de Bolívar (HELG, 1987).

Os dados estatísticos de 1917 referentes à instrução primária no Departamento de Bolívar evidenciaram o aumento de 0,73% da instrução primária em relação ao ano anterior. Houve um aumento de 453 estudantes a mais do que em 1916, o que demonstrou, de certa forma, “[...] os esforços do Departamento por melhorar a Instrução Pública em seus diversos graus” (BOGOTÁ, 1917, p. 32).

Escolas Primárias Urbanas	Número de escolas	Número de alunos	Escolas primárias rurais	Número de escolas	Número de alunos
Homens	113	7 913	Homens	26	1 357
Mulheres	88	7 307	Mulheres	32	1 382
Total	201	15 220	Total	58	2 739

Quadro 29 – Número de escolas e alunos de Bolívar, 1917

Fonte: Memória do ministro de Instrução Pública (1917).

Analisando o Quadro 29, no Departamento de Bolívar em 1917, nas escolas públicas primárias urbanas, havia 7 307 estudantes do sexo feminino e 7 913 estudantes do sexo masculino, ou seja, 48,01% dos estudantes eram mulheres. É interessante destacar que, nas escolas primárias rurais, embora o número de escolas para mulheres fosse superior, o número de estudantes era quase igual entre homens e mulheres: 1 357 estudantes do sexo masculino e 1 382 do sexo feminino. Podemos afirmar, portanto, que, nos anos em estudo, tal como apontado por Helg (1987), a educação primária feminina em Bolívar quase se igualava à masculina.

Nos anos de 1904, 1911 e 1917, a instrução feminina primária, semelhante ao que ocorria com a educação secundária, enfrentava problemas que paralisavam a organização e o avanço da escolarização. Os problemas mais comuns eram a falta de edifícios próprios para escolas, a escassez de professores habilitados, devido, principalmente, ao subsalário pago e às difíceis condições de exercício do magistério. Ainda assim, no "[...] Departamento de

Bolívar havia 410 escolas, nas quais atuavam 540 professores, dos quais 209 eram homens e 331 eram mulheres, mas o número de alunos vai aumentando desde 1915 [...]" (BOGOTÁ, 1917, p. 109).

No ano de 1915, muitos estudantes não encontraram escolas para se matricular por falta de escolas e de mobiliários. Era preciso melhorar as condições dos professores nas escolas primárias colombianas, para que elas não fossem fechadas "[...] por falta de pessoal que lhes sirva com a devida eficiência [...]" (BOGOTÁ, 1917, p. 109).

Nota-se, portanto, que havia significativo avanço na procura por instrução primária em Bolívar, entretanto, era preciso maior número de escolas e professores habilitados, o que limitava o acesso da população à educação primária. A população bolivarense procurava as escolas, contudo, não encontrava vagas para se matricular ou matricular seus filhos e filhas.

O número de professoras em relação ao número de professores é um ponto a se destacar. As professoras primárias eram, segundo o relatório, mais da metade dos professores que atuavam no magistério bolivarense. Eram 331 professoras primárias de um total de 540 professores, o que totalizava 61,30% do professorado, demonstrando que, na terceira década do século XX, o magistério primário colombiano já era uma ocupação predominantemente feminina.

Em relação à educação secundária para mulheres, essa modalidade se apresentava em menores proporções e estava relacionada aos trabalhos que o sexo feminino podia exercer. A educação secundária, segundo a Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903, devia ser essencialmente focada no ensino e no estudo das áreas de Matemática e Ciências Físicas, a fim de preparar a juventude para a atuação nos campos associados à indústria, e esse nível de ensino era ocupado, preferencialmente, por homens. Desse modo, as mulheres acabavam por serem impedidas de atuar no ensino secundário colombiano.

A educação secundária feminina, no primeiro terço do século XX, estava destinada à classe média alta e à elite colombiana. A educação secundária feminina pouco se diferenciava da educação primária; a prioridade era a formação para o trabalho doméstico e os princípios eram os princípios essenciais que regiam a educação feminina: nas escolas, reforçava-se a visão maternal, conteúdos e métodos acadêmicos que consolidavam a responsabilidade pelo lar e pela família, isto é, era preciso escolarizar "[...] algumas atitudes artísticas, bordar, pintar ou tocar um instrumento musical, convertiam estas aprendizagens em "adornos" próprios dos encantos femininos [...]" (OBESO, 1999, p. 130). Assim, a educação que as mulheres recebiam limitava seus projetos de autonomia, de profissionalização e das próprias realizações pessoais.

Avançando um pouco, no ano de 1926, em Bolívar, funcionavam 15 instituições de educação secundária, sendo oito femininas, entre as quais, três eram escolas públicas formadoras de professores e seis eram escolas secundárias privadas. Não obstante, embora existissem escolas secundárias femininas, as mulheres continuavam sem acesso a um título de bacharel e, conseqüentemente, não poderiam ingressar nas faculdades de Direito, Filosofia ou Medicina.

A educação secundária, comparada com a primária, continuava com pouca demanda, posto que “[...] 30% da população em idade escolar se matriculava na escola primária, mas só o 7.5% figurava nos três últimos anos do programa [...]” (HELG, 1987, p. 70).

Mantinha-se a oferta de ensinamentos diferenciados às mulheres, e o “[...] ensino de boas maneiras era também parte do programa dos colégios femininos assim como certas atividades manuais. As alunas aprendiam a cortar, a costurar e a bordar [...]” (HELG, 1987, p. 86).

Um dos motivos que influenciavam no menor acesso à educação secundária era o fato de a instrução feminina ser dirigida à formação para o trabalho doméstico, o que afastava as mulheres da continuidade de seus estudos. A orientação para um comportamento a serviço de outros, o desenvolvimento da afetividade e da moral, a adoção de princípios religiosos tradicionais faziam da educação

feminina um campo no qual a mulher se instruía sob os parâmetros da docilidade e do bom trato, levando-as a se responsabilizarem por suas famílias e lares e, em consequência, a não continuarem seus estudos.

Dois pontos essenciais envolviam a educação secundária feminina colombiana nos anos em estudo. Em primeiro lugar, a instrução da mulher estava orientada para a aprendizagem das “boas maneiras”, o que se pode entender como uma formação orientada para determinadas condutas consideradas aceitáveis, comportamentos e regras que delimitavam a atuação feminina em sociedade, as quais deviam ser interiorizadas no decurso da escolarização. Em segundo lugar, a instrução secundária feminina pouco ou quase nada diferia da instrução primária, e as disciplinas orientadas para os afazeres domésticos, para o cuidado com a família continuavam a influenciar as mulheres.

A educação da mulher e o trabalho que ela poderia desempenhar continuavam marcados pelos ideais conservadores e nacionalistas, em que a mão do catolicismo influenciava a formação de um homem trabalhador e de uma mulher do lar, conformando um ideal de família santa e católica, reservando aos homens, os espaços públicos, e à mulher, os espaços privados, isto é, uma mulher sob o domínio de pais e maridos.

Em suma, a instrução feminina colombiana avançava a passos lentos. A mulher tinha a oportunidade de se educar, porém sua educação estava limitada nos aspectos morais, sociais e religiosos que regiam seu papel social. O ingresso à formação universitária ainda não lhe era outorgado, e um dos poucos espaços públicos que podia ocupar era o magistério primário, um dos motivos que auxiliou a profissão a se consolidar como uma ocupação majoritariamente feminina.

4.2 Cartagena e a educação feminina: antecedentes históricos

Na primeira metade do século XIX, a situação educativa era instável em Cartagena, posto que a cidade dependia dos recursos de uma população devastada pelas consequências das lutas pela independência, o que a impedia de se manter no mesmo nível dos avanços educativos conquistados em outras localidades do país. Essa instabilidade consumia os recursos econômicos destinados às escolas públicas e levou ao fechamento do Colégio de meninas em 22 de novembro de 1838, o qual foi reaberto apenas em 1840 e “[...] dois anos mais tarde foi fechado por falta de recursos (REYES, 2010, p. 19).

O Colégio de Carmen, primeira instituição pública para mulheres na província de Cartagena, foi fundado como a primeira

escola pública para meninas no ano de 1840, como resultado da luta de famílias para proverem educação para suas filhas. Nesse colégio, as mulheres aprendiam escrita, bordado de flores, elementos básicos de Aritmética, Economia Doméstica, Moral Cristã, mas nem todas as vagas ofertadas eram ocupadas, uma vez que, apesar de ser descrita como educação pública gratuita, as estudantes deviam contribuir com as despesas, cujos valores eram altos comparados com as condições econômicas da maioria das famílias que viviam em Cartagena (REYES, 2010).

A situação econômica do estado de Bolívar e da capital Cartagena influenciava diretamente o desenvolvimento da educação pública feminina, gerando uma divisão entre classes. As meninas da elite podiam educar-se em escolas privadas, enquanto a população feminina em condições de pobreza não podia fazê-lo, pois a única instituição pública cobrava uma contribuição financeira.

O Colégio de Carmen iniciou suas aulas com apenas 18 alunas, mas, em 1847, vencendo as dificuldades, contava com setenta alunas externas e dez internas, convertendo-se “[...] na instituição de primeiras letras de melhor qualidade de todas as que existiam na cidade da Cartagena” (REYES, 2010, p. 38).

Com o passar dos anos, a situação piorou. As escolas foram abertas, mas, depois de um tempo, acabaram sendo fechadas por falta de recursos, o que impediu a continuidade do avanço na

escolarização popular. Somente na segunda metade do século XIX, a educação feminina colombiana tomou força, com a Reforma Liberal de 1863, a qual proclamou que a educação pública colombiana seria laica, gratuita e obrigatória para homens e mulheres.

Podemos afirmar que a instrução pública organizada a partir da promulgação do Decreto Orgânico de Instrução Pública, em 1870, permitiu que, no estado de Bolívar, houvesse um incremento das escolas públicas e privadas, em especial escolas femininas, das quais 18 eram públicas e oito escolas eram privadas, totalizando 26 escolas para educação de mulheres (BOGOTÁ, 1870). Alguns anos depois, em 1875, segundo o relatório do Diretor Geral de Instrução Pública de Bolívar, no estado, existiam 97 escolas, entre públicas, privadas, elementares e superiores.

Escolas	Homens	Mulheres	Mistas	Total de Escolas	Total de Estudantes
Escolas Superiores	3	1		4	359
Públicas	58	17		75	3 395
Privadas	8	8	2	18	627
Total	69	26	2	97	4 381

Quadro 30 – Número de escolas do estado de Bolívar, 1875

Fonte: Verbel (1875a).

O relatório não apresenta dados exatos sobre o número de alunas matriculada nas escolas públicas elementares, mas permite calcular a porcentagem de estudantes nas escolas públicas e privadas

elementares. As escolas elementares masculinas e femininas no estado de Bolívar totalizavam 4 022 estudantes, sendo que 84,41% dos alunos se formavam nas escolas públicas. Portanto, podemos afirmar que, no ano de 1875, a população escolar no estado de Bolívar, em sua maioria, contava com escolas elementares públicas.

Muitas eram as dificuldades e condições nas quais se encontrava o ensino público colombiano; faltavam escolas apropriadas além de mobiliários adequados às aulas, bem como a oferta de formação para o magistério era escassa (VERBEL, 1875a). Assim, no estado de Bolívar, a Academia do Belo Sexo e a ENIB representavam, para as mulheres que ali se matriculavam, uma possibilidade de ocupar espaços sociais diferentes dos seus lares, em especial, uma possível autonomia financeira quando pudessem exercer o ofício de professoras primárias.

5.

ORIGEM DAS ESCOLAS NORMAIS NA COLÔMBIA

Para falar sobre as escolas normais na Colômbia, procedemos a uma análise sobre lacunas na história das "[...] mulheres que foram parte da sociedade em que viveram e cujos valores absorveram. Devemos esforçar-nos em aprender como sua experiência distinta afetou a sua absorção, não as isolando de seu cenário histórico" (HAHNER, 1981, p. 17).

Uma reflexão que podemos trazer a partir do excerto acima é a compreensão de que, na sociedade, nos espaços escolares, mulheres assimilam e interiorizam valores. As escolas normais, a exemplo, formaram uma geração de mulheres, que, por sua vez, formaram outra geração de homens e mulheres calcada naquilo que aprenderam. Essas experiências de aprendizagem as levaram em busca de autonomia por meio do exercício do magistério, mas

também permitiram que difundissem princípios arraigados em normas e valores religiosos tradicionais, produzindo gerações de mulheres com base nesses princípios.

Procedendo a um breve relato da origem das escolas normais como formadoras de professores para o ensino primário, no século XVI, em Madrid, na França e na Alemanha, como exposto por Santiago Reyes Hernández (1960, p. 36), já se organizavam cursos para a formação de professores. Após a Revolução Francesa, com a instituição do sistema laico de ensino, os países europeus se viram compelidos a criar um sistema escolar extenso e modernizado, o que exigia, ao mesmo tempo, a criação de um corpo docente formado em "[...] instituições pedagógicas *ad hoc*, promovidas e controladas pelo próprio Estado. Estes são, pois, quão condicionantes explicam a gênese e proliferação das escolas normais com o passar do século XIX [...]" (ESCOLANO BENITO, 1982, p. 55).

A necessidade de professores com habilitação para atuar em escolas primárias deu início à criação e à instalação das primeiras escolas normais latino-americanas, que avançaram lentamente, sob o controle da igreja católica, inseridas em um ambiente político de constantes mudanças e marcadas por interesses políticos e religiosos (HERNÁNDEZ, 1960).

Países latinos como o Brasil e a Colômbia criaram suas escolas normais ainda no século XIX. O Brasil criou a primeira escola

normal em Niterói, no Rio de Janeiro, no ano de 1835, no Império, sob a influência de escolas europeias e usando o método lancasteriano, ou método de ensino mútuo.

Nas primeiras escolas normais do Brasil, eram formados homens para exercício do magistério, educados por meio de severa disciplina e para serem seguidores de rígidos valores morais, o que implicava em formar docentes que cumprissem as mesmas condições. Nesse primeiro momento, não existiam escolas para a formação normalista destinada às mulheres. Somente a partir do ano de 1870, tanto no Brasil como na Colômbia, teve início a criação de escolas normais para mulheres (SCHAFFRATH, 2008).

Em São Paulo e no Rio de Janeiro, foram estabelecidas algumas poucas escolas normais para mulheres, mas “[...] as escolas normais fecharam e só reabririam em 1880, depois da Reforma Leôncio de Carvalho, como escolas mistas” (HAHNER, 2011, p. 470).

Na Colômbia, as escolas normais para mulheres surgiram a partir de 1874, com a proclamação do Decreto n° 356, de 27 de agosto. No entanto, desde 1872, existia em Bogotá, capital do país, uma escola normal para mulheres chamada Escola Normal de Institutoras de Cundinamarca, que “[...] foi o modelo para as demais escolas femininas do país. Ali se formaram as diretoras e professoras para as escolas normais dos Estados” (OSORIO, 2002, p. 64).

Seja no Brasil, seja na Colômbia, mulheres atuaram na educação primária, e a partir de sua inserção nos espaços escolares, ocorreu o processo de feminização do magistério, devido a vários fatores sociais e econômicos, entre eles, a baixa remuneração econômica que obrigou os homens a ocuparem outros postos de trabalhos. Dessa forma, aceitando receber menores salários, a mulher dedicou-se à escolarização da educação infantil e primária e encontrou no magistério um espaço de trabalho, reconhecimento e autonomia.

A formação de professoras primárias, embora associada à ideia de maternidade, foi o ponto de partida da invisibilidade à visibilidade feminina, tendo em vista que conferiu “[...] mobilidade social, maior liberdade e respeito entre as classes trabalhadoras e possibilitava o bem-estar econômico” (ALMEIDA, 2004, p. 81-82).

O processo de feminização do magistério, que se deveu, em grande parte, à atuação na educação infantil e primária, nas ações educativas destinadas à infância, avançou com a formação das mulheres nos cursos normais e tornou-se significativa após os anos de 1850. No final do século XX, as mulheres já predominavam nas escolas normais e no exercício do magistério (VEIGA, 2007).

Assim como ocorreu no Brasil, na Colômbia, o processo de feminização do magistério ocorreu marcado pela atuação feminina na escolarização e no cuidado com as crianças. As mudanças políticas,

sociais, econômicas e culturais que rodearam o processo delegaram a responsabilidade da educação infantil e primária à mulher e a tornou encarregada de educar e instruir as infâncias.

5.1 Escolas Normais Colombianas

Depois de mais de dez anos de guerras e disputas contra o domínio espanhol, no ano de 1821, a primeira Constituição Política da Colômbia como República independente foi regulamentada. Após a promulgação da Constituição, o interesse dos governantes em diminuir o analfabetismo do povo colombiano foi assim descrito: “[...] desejosos de promover a instrução pública por ser considerada um dos meios mais capitalistas para manter a independência e a liberdade” (COLÔMBIA, 1821, p. 99).

A Lei n° 1, de 06 de agosto de 1821, determinou, no artigo segundo, o fechamento de conventos que não tivessem mais de oito religiosos para que se abrissem, nas mesmas instalações, casas-escola para a educação dos meninos e das meninas, estipulando a doação às novas escolas de todos os bens materiais que pertenciam aos conventos, destacando que a educação, como “[...] uma parte tão significativa e de tanto fluxo na sociedade [,] exige poderosamente o amparo do Governo” (COLÔMBIA, 1821, p. 102).

Entretanto, a mesma Lei estabeleceu que o poder executivo colombiano era responsável pela organização das escolas, mas a educação ficava a cargo dos religiosos. Com as escolas femininas funcionando nos conventos, estabeleceu-se a relação direta entre educação feminina e catolicismo, já que as religiosas dos conventos administravam uma completa educação para as meninas seguindo e pregando o amor a Deus e à Pátria, tal como exposto no artigo quarto da Lei n° 1, de 06 de agosto de 1821 (COLÔMBIA, 1821, p. 102).

A partir de 1821, foram criadas escolas de primeiras letras para ensinar a ler e a escrever, ortografia, princípios de Aritmética, Religião e Moral Cristã a todos os meninos e meninas com idade superior a seis anos. Nas escolas de primeiras letras femininas, também se aprendia costura e bordado. Igualmente, foram fundados colégios em cada uma das províncias do país, ofertando educação profissional para atuação no comércio, na agricultura, na mineração, nas ciências militares e na defesa da república colombiana (COLÔMBIA, 1821).

A criação das escolas normais nas principais cidades do país também foi regulamentada com o propósito de formar professores capazes de ensinar os saberes básicos como leitura, escrita, religião à nação colombiana, com o principal intuito de diminuir o analfabetismo entre a população, principalmente para que os cidadãos exercessem o direito ao voto (COLÔMBIA, 1821).

Considerando a formação de professores, em outubro de 1844, foi inaugurada "[...] a escola normal do distrito de Bogotá em um edifício construído de acordo com as normas do método lancasteriano [...]" (GARCÉS, 1996, p. 278).

A reforma promovida por Mariano Ospina Pérez permitiu que as escolas adquirissem o *status* de escolas de formação de professores (OSPINA, 2010). A carga horária destinada à formação pedagógica nas escolas normais públicas, agora separada da escola paroquial e dos princípios religiosos, foi ampliada. Ainda assim, com o país dividido, interesses particulares e religiosos geravam conflitos que impossibilitavam a conformação de uma estrutura educativa sólida (GARCÉS, 1996).

A guerra civil entre conservadores e liberais ocorrida no período de 1860 a 1862 trouxe modificações para o país e para o sistema educativo. Com o triunfo dos Liberais Radicais e a assinatura da Constituição de 1863, a Igreja, que tinha ocupado papel predominante na educação, foi retirada do poder, e os liberais declararam a liberdade religiosa como princípio educativo, motivados pela valoração das ciências e pela liberdade do cidadão em escolher (OSORIO, 2005).

A reforma educativa realizada no ano de 1870, contudo, aumentou as disputas com relação à educação (JARAMILLO, 1980). Muito embora o Decreto Orgânico de Instrução Pública de 1870

estipulasse a liberdade de clero nas escolas primárias, elementares e normais, também manifestava que os pais de família que considerassem o catolicismo como a sua religião tinham o direito de ensinar a seus filhos as crenças dessa religião.

Essa normatização, no entanto, foi considerada, por parte da população e pela Igreja, como uma ação ilegítima do Estado, que atacava não somente os clérigos, mas também o catolicismo como religião, posto que, até então, a Igreja havia dominado os espaços educativos. A educação colombiana se viu rodeada de tensões entre quem estava interessado em controlá-la, "[...] sobretudo pelo fato de que a educação foi ao longo da história colombiana um tema polêmico, já que nela convergiram interesses do Estado, da Igreja, dos partidos políticos, dos setores econômicos e, em geral, da sociedade [...]" (MENESES, 2011, p. 80-81).

A reforma educativa de 1870 representou a primeira tentativa colombiana de consolidar um sistema educativo primário público, organizado e estruturado. Para isso, além das leis que regulavam a educação primária, decretou-se a criação de escolas normais em todo o país, e os professores foram considerados agentes essenciais para a educação escolarizada da população do país.

Embora, nos anos anteriores, a escola normal como instituto de formação de docentes tenha tentado cumprir os objetivos expostos, foi somente com o Decreto Orgânico de Instrução Pública

de 1870 que se regulamentou a fundação da Escola Normal Central, na cidade de Bogotá, como instituição principal para instruir professores encarregados do ensino e da administração das escolas normais de todo o país. "[...] de diferentes partes da Colômbia acorriam alunos-mestres a realizar os cursos de magistério na Instituição e depois retornavam a seus lugares de origens para prestarem seus serviços, sobretudo nas demais escolas normais [...]" (OSORIO, 2004, p. 183-184).

Um dos avanços significativos nas escolas normais foi a ampliação dos métodos de ensino, o aprofundamento do ensino nas áreas de conhecimento e nas disciplinas fundamentais para o ensino na educação primária, assim como a implementação de cursos industriais, de artes e ofícios. Logo, o "[...] método pestalozziano se incorporou ao sistema de educação pública com o fim de responder às necessidades do momento e de alcançar o progresso da pedagogia e da educação [...]" (OSORIO, 2000, p. 118).

Dois aspectos mais produtivos das mudanças promovidas a partir da implantação dessa lei, como dito por Jaramillo (1980), foram o estabelecimento de uma escola normal, em cada capital de Departamento da Colômbia, para formar docentes e a publicação da *Revista Escola Normal*, órgão oficial de publicidade de todos os atos do poder executivo e de assuntos relativos ao ensino, como informes e atos oficiais referentes à educação colombiana.

A partir desse momento, o magistério tornou-se uma das principais atividades salarizadas das quais se ocupou a mulher com um mínimo de instrução escolarizada. Esse trabalho feminino associado à ideia de cuidado, amparo e guia para a boa conduta da infância trouxe, para as mulheres, a oportunidade de sair do lar. Ainda que o magistério, na Colômbia, tenha sido iniciado como um trabalho inteiramente masculino, em meados do século XIX, a presença das mulheres se intensificou nas escolas.

As escolas normais colombianas femininas, contudo, foram marcadas por lutas. Apesar de terem surgido em um período no qual o liberalismo radical governava o país, as disputas com os conservadores não cessavam, e com isso, as guerras civis aumentavam, provocando o fechamento de escolas normais, tanto femininas como masculinas, para que suas instalações se tornassem quartéis de guerra.

A formação de professoras em Bolívar ocorreu com a criação da ENIB. O Decreto n° 38, de 09 de março de 1875, estabeleceu a primeira escola normal para formar professoras no estado de Bolívar, a ser instalada em Cartagena, capital do estado (BOLÍVAR, 1875). A ENIB iniciou suas aulas em 09 de março de 1875, sob a direção da senhorita Zoila Eugenia Morei, com apenas seis alunas, três internas e três assistentes. A escola anexa, na qual as alunas normalistas

realizavam suas aulas práticas, contava com 57 estudantes (OSORIO, 2005, p. 52).

No Decreto n° 38, encontramos dois artigos referentes às condições de abertura da ENIB: o artigo 161, que estabeleceu a vigência em 1° de maio de 1875, e o artigo 162, que determinou o arrendamento do local no qual a instituição funcionaria, bem como a construção ou a compra de utensílios e mobiliário para que o curso normal tivesse início (BOLÍVAR, 1875, p. 258).

Os artigos n° 161 e n° 162 estabeleceram que a ENIB deveria iniciar seus trabalhos em 1° de maio de 1875, com a condição da disponibilidade das instalações. Isso significa que a abertura da ENIB dependeria da adequada gestão e construção do local próprio para que a instituição educativa pudesse funcionar.

O relatório anual sobre Instrução Pública do Estado de Bolívar, de 16 de agosto de 1875, emitido pelo Diretor Geral de Instrução Pública Mauricio Verbel, expôs os avanços da Instrução Pública do Estado de Bolívar e informou que Eugenia Moré, a primeira diretora da ENIB, encontrava-se cumprindo o trabalho de diretora em uma instituição privada; por isso, avaliamos que a instituição formadora de professoras, ainda no ano de 1875, não estava funcionando.

Há estabelecimentos de educação privada para meninas, nos seguintes lugares: Cartagena, 2º colégio de Carme, a cargo da senhora J. B. Fernández do Araujo e o senhor Juan Antonio Araujo; Academia de instrução privada a cargo das senhoritas Eugenia e Zoila Moré; Academia de meninas, a cargo da senhorita Margarita Bravo. (VERBEL, 1875b, p. 1804)

Eugenia Moré, ainda segundo o relatório de Instrução Pública de 1878, foi a primeira diretora e, juntamente com Zoila Moré, diretora da escola anexa, organizaram a ENIB, o que nos leva a ponderar que, em 1875, Eugenia e Zoila Moré atuavam como diretoras da Academia de instrução privada para mulheres e que, portanto, a ENIB ainda não se encontrava em funcionamento. Além disso, a ausência de um relatório anual sobre a ENIB e a administração de outra instituição educativa por parte de Eugenia e Zoila Moré foram alguns dos pontos que nos levaram a acreditar que a instituição normalista de Bolívar, no ano de 1875, apesar de existir no regulamento, ainda não havia iniciado a oferta do curso normal.

Possivelmente, a causa da tardia instalação da ENIB tenha sido a falta de recursos e subsídios para a instalação do curso normal, devido, principalmente, tanto a interesses políticos quanto à crise econômica vivenciada em Bolívar na época, em decorrência da guerra civil que se iniciara em 1876 e somente acabaria em 1877, como publicado na imprensa local: “[...] a guerra, terrível calamidade que

aflige os povos, fez fechar as escolas. As do distrito desta província foram encerradas em dezembro último” (DIÁRIO DE BOLÍVAR, 1877, p. 464).

No ano de 1878, foi anunciada a abertura da ENIB. Em um anúncio datado de 08 de janeiro de 1878, o governador da província de Cartagena, Ignacio Guerra, comunicou ao secretário geral do estado de Bolívar que a escola normal feminina do estado de Bolívar começou seu primeiro ano de formação de professoras, informando que em “[...] 6 do presente as doze do dia, verificou-se a inauguração da Escola Normal de Institutoras desta cidade, cujo ato presidi em cumprimento da delegação que o presidente me conferiu [...]” (DIÁRIO DE BOLÍVAR, 1878, p. 886).

Podemos concluir, desse modo, que a ENIB foi criada no ano de 1878, a partir da regulamentação estabelecida no Decreto n° 38, de 09 de março de 1875. Essa data foi confirmada por José Urueta e Eduardo Piñeres (1912, p. 257) quando afirmaram que a ENIB “[...] foi organizada em 1875 e aberta em 1878”.

É importante ressaltar que o curso normal preparava professoras encarregadas da educação feminina nas escolas primárias no país tal como fora exposto desde 1874, no Decreto n° 356, de 27 de agosto. O Decreto n° 38 estabeleceu que a ENIB receberia um total de 24 alunas internas, 12 delas pensionistas da Colômbia e 12 como alunas não pensionistas, e outras 24 estudantes externas. As

alunas pensionistas, cumprida a formação, deveriam atuar no magistério por três anos consecutivos na escola primária para a qual fossem designadas (BOLÍVAR, 1870).

A instituição educativa, embora recebesse, no máximo, 24 alunas externas, seguia os parâmetros de um internato. As alunas-mestras³⁴ que ingressavam na escola como internas deviam cumprir as normas expostas no Decreto n° 38 e no regulamento escolar da ENIB.

Analisando o artigo 13, no capítulo n° 7 do Decreto n° 38, as alunas deveriam “[...] evitar as vozes descompensadas, as carreiras e jogos impróprios da mulher [...]” (BOLÍVAR, 1875, p. 252), ou seja, havia um modelo de comportamento feminino considerado adequado e outro que deveria ser evitado. As restrições eram inúmeras, sendo a maioria comportamental, e deveriam ser seguidas nas escolas e na sociedade. Na ENIB, as alunas, dentro e fora da instituição, eram obrigadas a terem "boa conduta moral" e estavam impedidas de sair da escola sem autorização para tal.

A partir da reforma liberal e da proclamada liberdade de cultos religiosos, o Decreto n° 38, de 09 de março de 1875, regulamentou o plano de estudos da ENIB, em concordância com o

³⁴ O termo *alunas-mestras* refere-se às estudantes do curso de formação para magistério. Eram alunas-mestras porque desenvolviam aulas práticas nas escolas Anexas, ministrando aulas enquanto estudavam.

Decreto n° 356, de 27 de agosto de 1874, e no artigo sétimo³⁵, previu as disciplinas a serem ofertadas na escola normal.

Artigo 31: Na escola normal se ensinarão as seguintes disciplinas: 1. Gramática Castelhana e Exercícios de Composição, Leitura e Recitação; 2. Aritmética e o Sistema Legal de Pesos e Medidas; 3. Contabilidade; 4. Elementos da Geografia Universal e Geografia Espacial da Colômbia; 5. História da Colômbia; 6. Geometria Aplicada ao Desenho; 7. Noções de Física, História Natural e Higiene; 8. Pedagogia e Legislação sobre a Instrução Pública; 9. Música e Canto; 10. Caligrafia; 11. Calistenia. (BOLÍVAR, 1875, p. 253)

Embora o catolicismo não fosse obrigatório nas escolas primárias ou nas escolas normais, a liberdade de culto dava aos pais de família a possibilidade de escolher a religião que deviam ensinar a seus filhos. Constavam, no Decreto n° 356, no artigo sétimo, as disciplinas que as escolas normais colombianas deveriam ensinar, bem como o tempo e carga horária a ser distribuída, de maneira que as alunas-mestras tivessem espaços livres para receber, por parte de

³⁵ As disciplinas regulamentadas, no artigo 31 do Decreto n° 356, de 27 de agosto de 1874, para as escolas normais em Colômbia são as mesmas estipuladas para a ENIB no artigo sétimo do Decreto n° 38, de 09 de março de 1875.

seus pais, ou de seus responsáveis, a instrução religiosa que eles consideravam adequada (BOLÍVAR, 1875).

No artigo 31, das 11 disciplinas regulamentadas para formar as alunas-mestras da ENIB, nenhuma fazia referência a alguma religião em particular. Essas disciplinas, como disposto no Decreto n° 38, de 09 de março de 1875, foram organizadas para cumprir “[...] à perfeição a difusão dos métodos de ensino fundamental” (BOLÍVAR, 1875, p. 253).

No entanto, na ENIB, as alunas internas tinham a obrigação de participar diariamente, às 19h30, como estipulado no artigo 40 do Decreto n° 38, das reuniões com a diretora nas quais as aprendizas preparavam as atividades a serem desenvolvidas na escola anexa. Elas resolviam dúvidas sobre temas acadêmicos e eram ditadas as lições de Literatura e os princípios religiosos que deveriam seguir.

A ENIB, como esclarecemos, iniciou seus trabalhos no ano de 1878, e a imprensa local divulgou a aprovação das alunas pensionistas nos exames de admissão, como descrito no excerto a seguir.

Consta no escritório da Secretaria geral, que se admitiram como alunas pensionistas por conta da Nação e que se encontram no respectivo estabelecimento, a Senhorita Clemência Ospinosa, desde dia 21 do presente e a Senhorita Eufemia Nuñez Reis e Manuela

Cañáveras, desde dia 23 do presente mês. Todas comprovaram que têm as condições e instrução requerida, tendo creditado o último, por meio do exame que aplicou a Direção Geral e asseguraram além disso, em sua devida forma, o compromisso contraído para serem admitidas como tais alunas. (BOLÍVAR, 1878, p. 886).

No mês de janeiro de 1878, a ENIB recebeu três alunas pensionistas para o internato. Essas jovens tinham sido aprovadas no exame que comprovava os conhecimentos básicos em Aritmética, escrita e leitura e tinham assumido o compromisso de permanecer na instituição educativa até o término de sua formação como professoras. Um ano depois, como evidenciado no Periódico Oficial de Instrução Pública, intitulado A Escola Normal, do ano de 1879, o número de estudantes aumentou (FERRO, 1879).

No Quadro 31, demonstramos que, na ENIB, estudavam 14 alunas-mestras enquanto, na Escola Normal de Varões, estavam matriculados 34 alunos. A Escola Normal de Varões de Bolívar atendia maior número de estudantes, correspondendo a 70,84% da população estudantil, ao passo que a população feminina que se formava como professora correspondia a 29,16%. Essas porcentagens podem ser explicadas se analisarmos que a Escola Normal de Varões

de Bolívar funcionava desde 1848³⁶ e que o exercício no magistério em Bolívar, em seu início, era uma tarefa masculina.

Escolas	Número de escolas	Alunos pensionistas	Alunos externos	Alunos assistentes	Alunos das escolas anexas
Escola Normal Masculina	1	20	14		-
Escola Normal Feminina	1	8	3	3	-
Escola Anexa Masculina	1	-	-	-	-
Escola Anexa Feminina	1	-	-	-	57
Total	4	28	17	3	57

Quadro 31 – Número de Escolas Normais e Escolas anexas (1879)

Fonte: Ferro (1879).

As escolas anexas eram consideradas instituições nas quais as alunas-mestras realizavam suas práticas formativas, e as duas escolas normais em Bolívar contavam com escolas desse tipo. Nas escolas anexas, as estudantes aprendiam e colocavam em prática os conhecimentos adquiridos nas escolas normais.

Em 20 de fevereiro de 1879, identificamos uma nota na qual era descrito que, na ENIB, cobrava-se “boa conduta” das estudantes,

³⁶ A esse respeito, ver Reyes (2010, p. 19), em cuja tese encontramos informações sobre a ENIB.

ao mesmo tempo que criticava o baixo número de estudantes internas na escola. Segundo o informe do periódico, as alunas internas da ENIB haviam se reduzido de oito a seis estudantes em um período de um mês (FERRO, 1879). De igual forma, a publicação expôs: “[...] o local é adequado; logo será recebido naquela escola o mobiliário que se mandou construir” (FERRO, 1879, p. 321). O Secretário Geral de Estado informou que a diretora da escola normal havia solicitado recursos didáticos e mobiliários necessários ao funcionamento, como descrito a seguir.

1 tabuleiro com dois metros de comprimento, com tripé. 32 assentos com suportes de livro, para a Escola Anexa, cada um deles para duas meninas. 1 dúzia de tamboretas. 1 vão de carteiras com suas respectivas fechaduras para as alunas da Escola Normal, pensionistas pelo governo nacional. 4 mesas, de um metro, trinta centímetros de largura e oitenta de comprimento. 1 mesa de refeitório, de quatro metros de comprimento, oitenta centímetros de largura e 75 de altura. 1 cristaleira para guardar utensílios de costura, bordado e que tenha fechadura. 1 prateleira para guardar mapas, livros, e 4 cadeiras regulares para o refeitório, quer dizer, arrumadas à longitude da mesa de refeitório e com a altura correspondente; 1 tábua de madeira com forma retangular com o nome do instituto; 2 Jarros; 2 cabides; 12 camas; 12 bacias para

lavar as mãos. (DIÁRIO DE BOLÍVAR, 1878, p. 972).

O excerto acima era um processo de licitação para a aquisição de recursos didáticos, mobiliários e outros equipamentos de que a instituição precisava. Ponderamos, portanto, que a ENIB não contava com os recursos adequados ou necessários para a formação de professoras, carecendo de recursos básicos como tabuleiros, mesas, cadeiras, entre outros. Mesmo para o atendimento às alunas internas, a instituição não dispunha de mobiliário adequado. As camas, as mesas para o refeitório no qual faziam suas refeições não se encontravam disponíveis na ENIB. Dessa forma, a educação feminina encontrava-se muito distante da que era oferecida aos homens.

5.2 Lugar das Escolas Normais de Professoras: Lei Orgânica de 1903 e Decreto n° 491, de 1904

A Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903, em três artigos, expôs os regulamentos relacionados às escolas normais. O primeiro deles, o artigo 13, estabeleceu a criação de duas escolas normais em cada uma das capitais dos departamentos do país, uma para homens e outra para mulheres. A lei estipulou que cada instituição estaria vinculada ao departamento, mas seria custeada pela Nação. A escola normal para homens, em sua equipe de servidores, teria um Prefeito

Geral de Estudo. Nas escolas normais femininas, o Prefeito Geral de Estudo não foi previsto (URIBE, 1904).

O principal objetivo com as escolas normais exposto na Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903 era formar professores práticos³⁷ e pedagógicos capazes de ensinar de uma maneira fácil e dinâmica. Para isso, além de formar segundo os princípios da moral e da religiosidade, os docentes das escolas normais, conforme o artigo 15 da Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903, deveriam fomentar o estudo das atividades do comércio, da indústria e da agricultura, especialmente entre os estudantes da escola secundária, com a tarefa fundamental de completar a instrução geral dos futuros professores com a "[...] função principal e específica dar uma instrução profissional sólida. Três anos bastariam para conseguir esse último objeto [...]" (URIBE, 1904, p. 25).

A educação, nas escolas normais, não era igual à ministrada em outros institutos ou escolas. As atividades educativas previam a realização de aulas em espaços de oficinas, seminários e laboratórios para inserir os estudantes no campo das atividades práticas e despertar a curiosidade intelectual. Nas escolas normais, eram

³⁷ Professores práticos deviam conhecer e exercer os ofícios do magistério e dominarem os saberes ensinados aos alunos, entre eles, os conhecimentos da indústria, da educação e do comércio.

ministrados conhecimentos gerais, além dos conhecimentos específicos e pedagógicos (BOGOTÁ, 1927).

Em relação aos estudantes, o artigo 14 da Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903 estabeleceu que os alunos poderiam receber bolsas de estudo concedidas tanto pela Nação quanto pelo Departamento. As bolsas conferidas seriam proporcionais ao número de habitantes do Departamento e constituiriam incentivos outorgados pelo governo para que os jovens, especialmente homens, acolhessem a docência primária como uma carreira profissional, uma vez que os estudos normalistas eram extensos e difíceis, comparados com o *status* para que homens atuassem como professores nos cursos primários (HELG, 1987).

No Decreto n° 491, de 03 de junho de 1904, um capítulo tratou das escolas normais. No capítulo I, o título XII apresentou, detalhadamente, regulamentos das escolas formadoras de professores. O artigo 110 estabeleceu a criação das escolas anexas destinadas à educação no ciclo primário e ao exercício prático dos métodos de ensino aprendidos nas escolas normais, isto é, os docentes em formação realizavam suas práticas pedagógicas na escola anexa. No artigo 110 constava que, em "[...] cada Escola Normal haverá uma escola primária para os exercícios práticos dos métodos de ensino e deverá cumprir os regulamentos comuns à escola" (BOGOTÁ, 1904, p. 99).

Dessa forma, para que uma escola normal funcionasse, era preciso que houvesse uma escola anexa na qual as alunas-mestras pudessem realizar as práticas de ensino que aprendiam nas aulas de formação. A Lei Uribe de 1903 determinou que cada Departamento abrisse uma escola normal para varões e outra para mulheres, com uma escola primária anexa para realização de aulas práticas. Tal lei se fundamentava em "[...] dois princípios que marcariam o suceder do saber pedagógico e a educação pública até meados do século: a ênfase na dimensão metodológica da pedagogia e a finalidade educativa de progresso econômico [...]" (SAÉNZ, 1996, p. 160).

Por outro lado, a Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903 regulamentou as disciplinas a serem ofertadas nos quatro anos de formação. Essas disciplinas seriam similares, ofertadas tanto nas escolas normais de varões como nas escolas normais de mulheres, com algumas diferenças temáticas. Na educação masculina, a formação era orientada para as noções gerais das Ciências Naturais, a Agricultura, a Horticultura e a Arboricultura. Os alunos estudavam, ainda, as disciplinas de Álgebra, Equações, Geometria Plana e Espaço.

As mulheres, por sua vez, embora assistissem algumas disciplinas como os homens, tais como Religião, Moral, Idioma nacional, Pedagogia e Metodologia, a formação a elas ofertada fundamentava-se na formação para a Economia Doméstica, o Desenho, as Formas Geométricas, o Trabalho de Agulha e de Corte e

Costura (URIBE, 1904). Mantinha-se, portanto, no ensino, a diferenciação de saberes e conhecimentos, bem como a atribuição das atividades e das responsabilidades dos lares colombianos às mulheres.

Mais tarde, o Decreto n° 491 estabeleceu o número de cursos que poderiam ser ofertados nas escolas normais, determinando que deveria ser feita "[...] boa distribuição de disciplinas, e, em geral, determinar bem os horários, o programa de cada curso e que o Ministério transmita acertadas distribuições sobre as disciplinas e métodos de ensino [...]" (URIBE, 1904).

Ainda que houvesse essa distribuição desigual de conhecimentos a mulheres e homens, tanto a Lei de Instrução Pública de 1903 quanto o Decreto n° 491 outorgaram valor fundamental à formação de professores e acabaram por estimular a criação de mais escolas normais na Colômbia, bem como o melhoramento de infraestrutura e a formação de professores, o que permitiu o avanço das escolas primárias e incentivou a formação de docentes colombianos, compreendidos como último pilar para o desenvolvimento da nação, cujos estabelecimentos de ensino secundário deveriam formar jovens para seguir a ordem moral e intelectual vigente, assim como os princípios fundamentais do mundo do trabalho aplicáveis à indústria, à agricultura e ao comércio,

estipulando que professores deveriam ser mais práticos que sábios (BOGOTÁ, 1905).

A formação nas escolas normais deveria, pois, centrar-se na prática e na pedagogia do fazer, formando professores para atuar na educação profissionalizante, e primar pela transferência desses conhecimentos e não pela transmissão de conhecimentos intelectuais, além de seguir os princípios da doutrina católica, de modo que docentes e estudantes deveriam adotar as normas impostas pela Igreja.

De fato, o artigo quinto do Decreto n° 1 244, de 21 de outubro de 1905, estipulou disposições sobre as escolas normais e renovou a continuidade do contrato firmado com os Irmãos Cristãos, seja na Escola Normal Superior de Varões, seja na Escola Normal da Cundinamarca, tornando evidente a influência da religião católica na educação ao determinar que a "[...] Escola Normal Superior de Varões ficará sob a direção dos Irmãos das Escolas Cristãs, como continuidade do contrato vigente com a Escola Normal de Cundinamarca [...]" (BOGOTÁ, 1905, p. 1).

Na Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903, contudo, nos três artigos que regulamentaram as escolas normais no país, só houve menção às escolas normais de mulheres quando se estipulou que deveria existir uma dessas escolas em cada Departamento. Por sua vez, o Decreto n° 491, de 03 de junho de 1904, ao regulamentar a Lei

Orgânica de 1903, estabeleceu as normas que deveriam reger as escolas normais femininas.

Dos nove artigos constantes nos Decreto n° 491, no que se refere às disposições sobre as escolas normais, apenas dois se referem às escolas normais de mulheres; os demais estabeleceram as normas disciplinares e os servidores que atuariam nessas escolas, sempre em relação às escolas normais de varões. Entretanto, ponderamos que também deveriam ser aplicadas nas escolas femininas, se não em sua totalidade, ao menos por extensão.

O artigo 15 da Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903, por exemplo, detalhou as áreas de conhecimento sobre as quais deveria ser ensinado, evidenciando que a educação, nas escolas normais de professoras, deveria ser direcionada para a preparação de afazeres domésticos, o que, para Hernández (2012), constituía uma forma de levar as professoras a reforçarem a cultura católica do país e a cultivar e difundir a imagem de mulheres castas e submissas, afinal "[...] as professoras conseguiam conjugar o sentido de ser mãe com a capacidade de entrega ao outro; existia a crença da suposta capacidade inata das mulheres para as tarefas educativas, para o cuidado moral e material da infância" (HERNÁNDEZ, 2011, 250).

Nas escolas normais colombianas, a mulher deveria ser formada para uma vida de castidade, obediência e submissão, uma mulher a ser preparada para o trabalho do lar, para o cuidado com a

família, não devendo, conseqüentemente, ter acesso à mesma educação recebida pelos homens. Em outras palavras, o homem era educado para a atuação nos espaços públicos, e a mulher, para a atuação nos espaços privados, sob o cuidado dos pais, dos maridos e da família. A educação feminina colombiana determinava os padrões, costumes e valores das mulheres e impunha-lhes "[...] um código moral que contribuía para o conservadorismo cultural. O acervo religioso configurou os imperativos da época, determinando os padrões, costumes e valores que pesavam sobre as mulheres desse momento [...]" (OBESO, 1999, p. 71).

A educação ofertada nas escolas normais femininas colombianas, no início do século XX, no entanto, contribuiu para a criação, o fortalecimento e o empoderamento dessas instituições como espaço de formação feminino para a atuação no magistério, e permitiu que as mulheres colombianas adotassem uma posição de prestígio e reconhecimento social, o que lhes possibilitou desempenhar um trabalho distinto do serviço do lar, afastando-as da marginalidade social e levando-as a serem capazes de se sustentar e a avançarem para além dos muros de seus lares.

Ao mesmo tempo, as mulheres, ao se apropriarem de espaços nos quais se tornaram mão de obra barata, também ocuparam esses lugares e assumiram a responsabilidade pela

Instrução Pública da infância colombiana, em especial, colaborando para a formação de mais mulheres.

6.

A ESCOLA NORMAL DE INSTITUTORAS DE BOLÍVAR (1903-1930)

Na memória, a história cresce e, por sua vez, a alimenta com múltiplas recordações em busca de "[...] salvar o passado para servir o presente e o futuro" (LE GOFF, 1990, p. 478). A memória nos exorta a trabalhar de forma sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. Ao nos munirmos da citação de Le Goff (1990), justificamos a importância da memória e do registro do processo histórico educativo e da luta pela ocupação dos espaços públicos, da busca pelos postos de trabalho por mulheres visando sua autonomia, sua subsistência e o controle de suas próprias vidas.

Nos caminhos da memória, ao abordamos a história da educação feminina em uma instituição educativa, procuramos

identificar as formas de instrução que foram direcionadas às professoras normalistas colombianas em específico, abordando a formação de Institutoras, ou professoras primárias, na Escola Normal de Institutoras de Bolívar (ENIB) no Departamento de Bolívar, Colômbia.

Ressalvamos que, com o ingresso do partido conservador no governo colombiano, a partir do ano de 1886, iniciou-se o que hoje conhecemos como Hegemonia Conservadora, que comandaria com rigor os espaços formativos educacionais femininos na Colômbia, tema de nossa investigação. Foi durante esses anos, durante a vigência do governo conservador, que a Igreja Católica recuperou os espaços de controle que havia perdido durante o período de liberalismo vivenciado anteriormente pela sociedade colombiana.

A partir de 1886, a Instrução Pública passou a ser regida em consonância com os princípios religiosos católicos conservadores, o que exigiu que as instituições educativas reorganizassem as disciplinas escolares e incorporassem sacerdotes como professores para ministrar aulas de religião. A partir de 1903, realizaram-se mudanças substanciais na educação colombiana, incluindo a abolição da educação laica, como queriam os políticos conservadores que trabalharam em prol da relação Estado-Igreja. Isso permitiu um amplo avanço do catolicismo tradicional na educação feminina, sobretudo na ENIB, objeto de estudo neste capítulo. Com isso, no

país, “[...] a pedagogia católica negou a educação laica instituída pelo governo liberal e retomou o velho radicalismo ou tradicionalismo na educação, isto é, as rígidas normas morais continuaram regulando a instituição familiar [...]” (OBESO, 1999, p. 107).

A Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903 constituiu a reforma educativa mais importante na Colômbia. A partir da promulgação dessa Lei, na ENIB, várias mudanças ocorreram e um novo perfil de formação de professoras normalistas primárias teve início na Colômbia (URIBE, 1904).

Cartagena formava professores normalistas nas escolas normais do Departamento, na Escola Normal de Varões e na ENIB. A ENIB, desde a sua criação, ocupava prédios alugados, o que dificultou a busca de sua localização. No entanto, foi possível identificar que estava situada no centro amuralhado no ano em que foi criada e nos anos iniciais do século XX, bem como no ano de 1879, funcionando em uma casa de aluguel localizada na rua Cuartel del Fijo (REYES, 2010).



Figura 5 – ENIB no Centro Amuralhado (Cartagena – 1879)
Fonte: Segóvia³⁸ (1992) (Adaptado).

Na Figura 4, destacamos o centro amuralhado da cidade de Cartagena. Na rua Cuartel del Fijo, localizamos a ENIB, conforme a informação de Reyes (2010). Não podemos, contudo, afirmar que a ENIB permaneceu todo o período durante o qual ofertou aulas funcionando no mesmo prédio demarcado no mapa; certamente, houve vários outros locais, uma vez que os prédios eram alugados, o que gerava constantes mudanças tanto físicas como estruturais.

³⁸ Possível localização da ENIB em 1879.

Essas mudanças marcaram a história da instituição e das normalistas que nela se formaram. Podemos apontar que, desde a promulgação do Decreto n° 38, de 09 de março de 1875, que regulamentou a organização da ENIB no Departamento de Bolívar, até o ano de 1930, ocorreram mudanças sociais e políticas que afetaram sua organização e desenvolvimento.

Ano	Percurso ENIB
1875	Promulgação do Decreto n° 38, de 09 de março, sobre a Escola Normal de Institutoras do Estado de Bolívar
1878	Abertura da Escola Normal de Institutoras de Bolívar
1898	Fechamento da Escola Normal de Institutoras de Bolívar (Guerra dos Mil Dias)
1904	Reabertura da Escola Normal de Institutoras de Bolívar
1923	Fechamento da Escola Normal de Institutoras de Bolívar
1926	Reabertura da Escola Normal de Institutoras de Bolívar

Quadro 32 – ENIB (1875 -1930)

Fonte: Geles (2017).

No Quadro 32, podemos identificar o trajeto da ENIB, que foi fechada algumas vezes devido aos momentos de crises econômicas e de conflitos colombianos. No período de 1878 a 1898, as fontes coletadas foram escassas, o que nos leva à reflexão de que esse período merece um estudo mais aprofundado.

O fechamento da instituição, em 1898, ocorreu devido à Guerra dos Mil dias, que interrompeu o funcionamento das escolas normais da Colômbia e das demais escolas públicas. Já a interrupção

das aulas de 1923 foi justificado pelo governo colombiano pela crise fiscal por que o país passava na época. Para a redução de custos, o governo determinou o fechamento das escolas normais femininas que não fossem mantidas com recursos do Departamento ao qual estavam vinculados.

6.1 Adaptar-se às condições peculiares do país e da vida moderna: as normas do ensino

No período de 1903 até 1930, as normas que regeram a ENIB encontraram fundamento na reforma escolar de 1903, consolidada pela Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903, que estipulou “[...] o espírito que a Instrução Pública devia adaptar-se às condições peculiares do país e às necessidades da vida moderna” (BOGOTÁ, 1904, p. 4). Essa Lei retomou, todavia, os princípios católicos para a Instrução Pública, como estabelecido na constituição de 1886. Isso permitiu que, no primeiro terço do século XX, a educação popular colombiana se mantivesse a cargo de comunidades religiosas.

As escolas normais, no ano de 1904, encontravam-se fechadas em sua maioria, em razão da crise provocada pelas guerras civis internas, o que gerava uma escassez de docentes para atuar nas escolas pública; porém, a partir de 1904, várias escolas normais foram reabertas em Bolívar, Antioquia, Bogotá e Cundinamarca.

No caso particular da ENIB, em Bolívar, a reabertura da instituição foi um processo complexo e difícil para as diretoras da instituição. María América Blanco García (1905), Diretora da ENIB no período, descreveu que, ao retomar as atividades depois da Guerra dos Mil Dias, a instituição encerrou as atividades escolares no ano de 1904 e iniciou o ano de 1905 com diversas necessidades, entre elas, a aquisição do mobiliário mínimo necessário às salas de aula, a instalação de uma biblioteca e a elaboração do regulamento interno.

Outra alteração promovida pela Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903 foi a determinação de que instituições religiosas seriam encarregadas de organizar e administrar a formação de professores na Colômbia. Essas instituições deveriam ser apoiadas “[...] não só em noções de caráter intelectual, moral, mas também nos princípios da indústria, o comércio e a agricultura, que faça dos professores homens mais práticos, que eruditos [...]” (BOGOTÁ, 1904, p. 11).

As congregações católicas mantinham princípios conservadores e buscavam fortalecer suas convicções religiosas no país, procurando tornar a população um povo católico, apostólico e romano, por meio de um “[...] modelo educativo católico que ajudaria ao governo reformador, e aos seguintes governos conservadores, a manter a ordem, a obediência e as tradições no

povo colombiano, tal qual outras comunidades religiosas presentes no país [...]" (GUALDRÓN, 2012, p. 198).

Muito embora não tenhamos identificado que a ENIB fosse gerida por uma comunidade cristã em particular, as reformas nacionais determinadas pela legislação para as escolas normais colombianas foram acatadas por suas diretoras. Os diversos regulamentos da instituição dispunham sobre a formação religiosa e moral das estudantes normalistas. Uma das primeiras reformas implementadas no Departamento de Bolívar foi o Decreto n° 194, de 1° de abril de 1905, que estabeleceu as disciplinas que deveriam compor o currículo nas escolas normais, no artigo 115, seguindo o que fora disposto na Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903.

Desse modo, o artigo 115 estabeleceu que o ensino nas escolas normais compreenderia: Religião e Moral, ministrada por um sacerdote; Noções Elementares das Instituições Constitucionais e Administrativas do País e da Legislação sobre Instrução Pública Primária; Pedagogia e Metodologia (Teórica e Prática); Idioma Nacional (Leitura, Gramática, Ortografia, Exercícios de Redação e de Elocução); Escrita; Aritmética Teórica e Prática e Sistema Legal de Pesos e Medidas; Geografia e, especialmente, a Geografia da Colômbia; os principais fatos da História Geral, e a História Detalhada da Colômbia; Higiene; Noções Elementares de Ciências Naturais, Agricultura, Horticultura e Arboricultura nas Escolas de Professores;

Noções Elementares de Ciências Naturais, de Horticultura e de Economia Doméstica, na Escola Normal de Professoras; Desenho, Formas Geométricas e Trabalho Manual, nas escolas normais de varões; Desenho, Formas Geométricas e Trabalho de Agulha e de Corte, nas escolas normais de professoras; Ginástica; Música Vocal; Hino Nacional; Álgebra, as Equações de 2º Grau inclusive (nas escolas normais de professores somente); Geometria Plana e do Espaço, e Exercícios Práticos de Agrimensura (nas escolas normais de varões somente) e; Contabilidade. Essas matérias eram distribuídas em quatro anos de estudo (BOGOTÁ, 1904).

O programa de ensino da ENIB incluía significativa carga horária semanal destinada à formação pedagógica e, de igual maneira, à disciplina de Religião e Moral, mas apresentava algumas diferenças com relação ao programa adotado na Escola Normal de Varões. Na ENIB, as mulheres cursavam quatro disciplinas a menos que os homens e frequentavam aulas de Costura e Corte e Economia Doméstica em todos os períodos de estudo, além de aulas de Desenho e de Formas Geométricas. No curso ofertado aos homens, eles cursavam as disciplinas de Arboricultura, Álgebra, Noções Elementares de Preceitos Constitucionais e Administrativos, Geometria Plana, Espacial e Agrimensura, disciplinas que não eram ofertadas às mulheres.

Na Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903 e no Decreto nº 491, de 03 de junho de 1904, a formação de professoras seguia o padrão feminino de “educar” e a ideia de “missão das mulheres” atribuída à profissão de professora, o que justificaria a atribuição de salários menores à profissão.

Horas-aulas semanais				
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Religião e Moral	3	3	3	3
Pedagogia Teórica	3	3	3	3
Pedagogia Prática			3	3
Idioma Nacional (Leitura, Gramática, Ortografia, Exercícios de Redação e Elocução)	3	3	3	
Aritmética Teórica e Prática e Sistema Legal de Pesos e Medidas	3	3	3	3
Contabilidade				3
Escrita	3	3	3	3
Geografia da Colômbia	3	3		
Geografia Geral e Cosmografia		3	3	
História Universal			3	3
História da Colômbia		3	3	3
Higiene				3
Noções Elementares de Ciências Naturais, Horticultura e Economia Doméstica	2	2	2	2
Desenho, Formas Geométricas	3	3	3	3
Corte e Costura	3	3	3	3
Música Teórica e Prática	3	3	3	3
Calistenia e Ginástica	3	3	3	3

Quadro 33 – Plano de Estudos da ENIB (1905)

Fonte: Bogotá (1905).

As profissões de professora e de enfermeira sempre foram associadas ao “dom de cuidar” que se atribui às mulheres. As primeiras atendiam às crianças e as segundas, ao conjunto da população, em um contexto no qual alguns políticos colombianos do final do século XIX apoiavam-se, especialmente, nas experiências desenvolvidas nos Estados Unidos que consideravam as mulheres solteiras como indicadas para educar jovens, afinal “[...] a mulher tinha a missão de cuidar e consolar aos que as rodeavam [...]” (VÉLEZ, 2011, p. 182-183).

Às mulheres, portanto, ao exercerem a profissão de professoras, associava-se a ideia de mães educadoras, transmissoras de atitudes dignas, virtudes e boas condutas aos estudantes, fazendo do magistério feminino uma extensão das tarefas do lar exercidas por mulheres. Semelhantemente, Ferreira (2014), ao estudar os programas do Curso de Economia Rural Doméstica em Uberaba, Minas Gerais, Brasil³⁹, identificou que os cursos relacionados à Economia Doméstica objetivavam a educação e a formação de

³⁹ A investigação desenvolvida por Ferreira (2014), embora aborde um período e uma localidade diferentes dos de nossa análise, comprova a ideia de que, nas escolas normais brasileiras e colombianas, prevalecia um ideal similar de mulher a ser formada: uma mulher cuidadora das crianças, do marido, das famílias e de seus lares.

mulheres para o trabalho no lar, atribuindo a elas a responsabilidade pela harmonia e pelo bem-estar familiar.

Apontamos duas características relevantes da formação oferecida às mulheres na ENIB. A primeira delas foi a oferta de formação ligada à ideia de uma mulher a ser instruída para ser cuidadora do lar e da família, o que implicava uma formação fundamentada nos conhecimentos básicos para os afazeres domésticos, evidenciados nas disciplinas de Corte e Costura, Higiene, Horticultura e Economia Doméstica, indispensáveis no currículo da ENIB. A segunda está relacionada à concepção de que esse conhecimento deveria ser transmitido às novas gerações. A mulher, professora do sexo feminino, tinha por tarefa inculcar nas estudantes os saberes necessários para que as meninas e, portanto, futuras mulheres do lar, conhecessem e desempenhassem seu papel social de forma adequada, como esperavam religiosos e aqueles que ocupavam espaços de poder na sociedade colombiana.

Analisando o plano de estudos da ENIB, as disciplinas de Geometria eram ministradas em ambas as instituições educativas, mas, na ENIB, a carga horária ofertada era menor do que na escola de varões. A disciplina de Arboricultura constava no currículo da Escola Normal de Varões, mas não era oferecida na ENIB.

Durante todo o século XIX, essa diferenciação nos currículos, tanto nas escolas primárias quanto nas seções femininas das escolas

normais, prevaleceu. O ensino de matemática para as mulheres era a ausência mais evidente, nunca ofertando-lhes mais que o ensino das operações matemáticas mais simples. Também o ensino da Geometria era subtraído dos programas dessas escolas (VILLELA, 2007, p. 109). Além de as mulheres não serem educadas da mesma forma que os homens, não tinham acesso, portanto, à mesma base teórica e educativa, o que não lhes favorecia outras condições de profissionalização, que não o magistério ou o cuidado com os enfermos.

As disciplinas de Matemática, Geometria e Álgebra, na ENIB, eram substituídas por disciplinas de Costura e Corte, que, apesar de não estarem estipuladas no Decreto n° 38, de 09 de março de 1870, começaram a ser obrigatórias nas escolas a partir do ano de 1905. A disciplina de Costura era de frequência obrigatória para todas as normalistas, sendo ofertada com carga horária de três horas semanais durante os quatro anos de formação (BOLÍVAR, 1875).

As disciplinas de Corte e Costura e de Literatura eram oferecidas às estudantes mais adiantadas, como determinado no artigo primeiro: "[...] cria-se desde o 1° do mês de maio na Escola Normal de Institutoras as aulas de Corte e Costura e de Literatura para as alunas mais adiantadas daquele estabelecimento" (BOGOTÁ, 1905, p. 206).

Disciplinas	Anos
Geometria plana	1º, 2º e 3º
Horticultura, Economia Doméstica e Noções de Ciências Naturais	1º, 2º e 3º
Música Teórica e Prática	1º, 2º e 3º
Religião e Moral	1º, 2º e 3º
Geografia Geral	2º e 3º
Cosmografia e História Universal	3º
Idioma Nacional	1º, 2º e 3º
Aritmética	1º, 2º e 3º
Geografia da Colômbia	1º, 2º e 3º
Caligrafia	1º, 2º e 3º
História da Colômbia	3º
Pedagogia Teórica e Prática	1º, 2º e 3º
Corte e Costura	1º, 2º e 3º

Quadro 34 – Disciplinas ofertadas na ENIB (1905)

Fonte: Bolívar (1905).

Das 16 disciplinas regulamentadas no Decreto n° 194, de 1º de abril de 1905, a ENIB iniciou o ano letivo de 1905 ofertando 14 disciplinas distribuídas nos três primeiros anos de formação, o que nos leva a ponderar que, depois da reabertura da instituição, ainda não havia cursistas frequentando o último ano de formação. Seria preciso cursar um ano mais para ter o primeiro grupo de alunas cursando o último ano de formação depois da Guerra dos Mil Dias (BOGOTÁ, 1905).

A título de exemplo, identificamos que a disciplina de Escrita, presente no plano de estudos exposto no Decreto n° 194, foi

substituída pela disciplina de Caligrafia, oferecida nos três primeiros anos de formação. Verificamos que as disciplinas que faltavam para completar as 16 exigidas pelo Decreto eram as de Higiene e Contabilidade. Entretanto, isso é compreensível ao se levar em conta que essas duas disciplinas estavam estabelecidas no Decreto n° 194 para serem ofertadas no quarto ano de formação.

Ao analisar os informes publicados sobre a ENIB, no início do ano de 1906, evidenciamos que o plano de estudos se encontrava organizado em apenas 11 disciplinas básicas, incluindo o quarto ano de formação docente.

Disciplinas	Anos
Horticultura e Arboricultura	1º, 2º, 3º e 4º
Higiene e Fisiologia	3º e 4º
Elementos das Ciências Naturais	1º, 2º, 3º e 4º
Espanhol	1º e 2º
Aritmética	1º e 2º
Pedagogia Teórica	1º, 2º, 3º e 4º
Geografia Plana	1º e 2º
Geografia do Espaço	3º e 4º
Costura e Bordado	1º, 2º, 3º e 4º
Literatura e Francês	3º e 4º
Pedagogia Prática	3º e 4º

Quadro 35 – Disciplinas ofertadas na ENIB (fevereiro de 1906)

Fonte: Ferro (1906).

O plano de estudos mostra que, no quarto ano de formação normalista, foi incluída a oferta da disciplina de Higiene e Fisiologia, devendo ser ministradas no terceiro e no quarto ano de formação. Não identificamos a razão da diminuição de oferta de disciplinas nesse momento.

Lembramos que a higiene constituía, para a época, uma das áreas fundamentais a serem desenvolvidas na comunidade e foi atribuída à educação a tarefa de vencer os males comuns aos anos assolados pelas doenças causadas pela pobreza, pela insalubridade nas localidades, pela desnutrição, pela falta de água e pela aglomeração das pessoas nas moradias, o que motivou os governantes a empreenderem ampla campanha de higienização das cidades, por meio da educação.

A população da Cartagena, nos anos em estudo, crescia rapidamente, e a cidade ainda não contava com saneamento básico para suprir às demandas da população, nem contava com um sistema eficiente de captação e disponibilização de água às famílias ou de evacuação de águas residuais, o que aumentava o número de doenças (ORREGO, 2008). Para isso, fez-se necessário, além de tomar medidas para construir aquedutos e redes de esgoto, iniciar ampla campanha de higienização, que envolveu médicos, engenheiros, escolas e professores. Ademais, era preciso divulgar e induzir a população e

"[...] os escolares a participarem das campanhas de vacinação contra varíola [...]" (ESTRADA, 2010, p. 16).

Educar para a higienização era uma das propostas em que os governantes apostavam. As pessoas deviam aprender os hábitos de limpeza diária nas escolas, o que, em Cartagena, era um desafio, posto que a escassez de água limitava o banho de seus habitantes, especialmente dos pobres, contudo, era divulgado pelo governo que "[...] o essencial é que o menino se banhe diariamente [...]" (BOGOTÁ, 1906, p. 247).

Ministrar aulas de higiene nas escolas, para alguns autores como Juan Manuel Ruiz Barrera (2011), também estava ligado à ideia de limpar a raça, englobando higiene mental, física e moral segundo os padrões da modernidade europeia. A falta de higiene ligada à cor da pele era considerada um estado de degeneração e um mal latino-americano e, portanto, ministrar o conteúdo de higiene nas escolas constituía um "[...] conhecimento fundamental para guiar o processo de formação do indivíduo [...]" (NOGUERA, 1996, p. 280-281). A partir de 1905, estabeleceu-se, na Colômbia, "[...] como requisito de admissão e matrícula em um estabelecimento de educação, um certificado de vacinação e de boa saúde [...]" (ESTRADA, 2010, p. 16).

Como a temática *higiene* se constituiu uma das áreas mais importantes a serem ministradas e adotadas no âmbito escolar, nas escolas, era preciso ter médicos e professores preparados para o

ensino do cuidado com o corpo, dos hábitos de higiene e da atividade física. Não obstante, além da higiene necessária não só ao cuidado corporal, também se falava de uma higiene intelectual, que consistia em organizar as classes, os horários e os conteúdos escolares considerando a idade e o sexo dos estudantes, e de uma higiene moral, que deveria refletir-se na conduta dos estudantes (NOGUERA, 1996).

A disciplina Higiene e Fisiologia era dirigida ao conhecimento do corpo e de seu funcionamento (BOGOTÁ, 1906). Tratava-se de uma disciplina obrigatória na formação docente ofertada na ENIB. A respeito da disciplina de Contabilidade, observamos que, no currículo de fevereiro de 1906, ainda não era ofertada às meninas, mas, no mês de setembro, um relatório emitido pela diretora da ENIB relatou que, ao programa de ensino, foram adicionadas novas disciplinas, incluindo a Contabilidade.

Disciplinas	Anos
Horticultura e Arboricultura	1º, 2º, 3º e 4º
Higiene e Fisiologia	3º e 4º
Elementos das Ciências Naturais	1º, 2º, 3º e 4º
Espanhol	1º, 2º, 3º e 4º
Aritmética	1º e 2º
Pedagogia Teórica e Prática	1º, 2º, 3º e 4º
Geografia Plana	1º e 2º
Geografia do Espaço	3º e 4º
Costura, Bordado e Tapeçaria	1º, 2º, 3º e 4º
Literatura e Francês	3º e 4º
Economia Doméstica	2º e 3º
Música Teórica e Prática	Alunas com vocação
Religião e Moral	1º, 2º, 3º e 4º
Leitura e Urbanidade	2º, 3º e 4º
História Universal	4º
História da Colômbia	2º, 3º e 4º
Geografia da Colômbia	1º e 2º
Caligrafia	1º, 2º, 3º e 4º
Contabilidade	4º
Ortografia Prática	3º e 4º
Cosmografia	2º e 3º

Quadro 36 – Disciplina ENIB (setembro de 1906)

Fonte: Ferro (1906).

No mês de setembro de 1906, na ENIB, eram ministradas 21 disciplinas para as normalistas. Notamos que passaram a ser ofertadas outras disciplinas entre fevereiro e setembro, entre elas, Contabilidade, Religião e Moral, Cosmografia, História Universal e Economia Doméstica.

Podemos apontar que o aumento do número de disciplinas se devia ao fato de que, no início do ano de 1906, a duração dos cursos de formação foi ampliada para quatro anos, como regulamentava o Decreto nº 194, de 1º de abril de 1905, o que, portanto, aumentou a carga horária de trabalho dos professores e dos estudos ofertados às estudantes.

No início do ano de 1906, a ENIB não contava com professores suficientes para atender aos cursos regulamentares, por isso, iniciou a oferta de aulas com um plano de estudos compreendendo 11 disciplinas até meados do mês de setembro, quando ocorreu a nomeação de novos docentes e a disponibilização de novas disciplinas.

O conselho da Escola, tendo em conta as novas nomeações de Professores e o ordenado pelo artigo 113 do Decreto Nacional nº 491 de 3 de junho de 1904, acordou o seguinte novo reparo: À Diretora da Normal senhora María América B. de García, Pedagogia Teórica e Prática de 3º e 4º anos, Economia Doméstica no 2º e 3º anos; Higiene e Fisiologia de 3º e 4º anos; e Horticultura e Arboricultura e aulas gerais de 1º, 2º, 3º e 4º anos [...] (BOGOTÁ, 1906, p. 486).

Como se pode notar no excerto acima, foram necessários cerca de oito meses, de fevereiro a setembro, para ocorrer a

nomeação de três novos professores, isto é, na maior parte do ano, foi acatado o plano de estudos de fevereiro de 1906 (BOGOTÁ, 1906). Ao longo desses meses, houve solicitação, por parte da diretora da ENIB, de nomeação de novos docentes, justificando que o curso, por ter um ano a mais de formação (o quarto ano, no qual se formavam as futuras professoras de grau superior), precisava contar com um número maior de professores. Esse pedido foi atendido, e a partir do mês de setembro do ano de 1906, houve a inclusão de outras dez disciplinas, entre elas, Contabilidade, Higiene e Fisiologia.

Entretanto, observamos que as matérias da Calistenia⁴⁰ e de Ginástica, presentes no programa de ensino da ENIB no ano de 1905, não aparecem no rol de disciplinas ministradas no ano de 1906, apesar de estarem regulamentadas como disciplinas permanentes nos quatro anos de formação, e nos documentos históricos analisados, não encontramos informações sobre o motivo pelo qual essas matérias não foram acrescentadas ao currículo da ENIB.

Apesar de as disciplinas de Calistenia e de Ginástica estarem, desde 1870, inseridas no currículo, foi só no final dos anos de 1930

⁴⁰ A Calistenia é uma prática antiga utilizada para exercitar o corpo e a mente e “[...] destacada como uma disciplina com uma função anatômica, funcional, cognoscitiva e pedagógica, cujos pilares básicos são o corpo e os movimentos” (ALIJAS; TORRE, 2015, p. 89). Para o período de estudo, a Calistenia e a Ginástica “[...] eram parte indispensável de um sistema completo de educação [...] nas horas destinadas à recreação segundo regras simples e favoráveis ao desenvolvimento da saúde e as forças das crianças” (BOGOTÁ, 1904, p. 77).

que as instituições escolares começaram a incorporar professores especialistas na área. Porém, isso não foi impedimento para que, nas escolas normais, fossem formados docentes com conhecimentos no tema (BELTRÁN; BUITRAGO, 2010).

Como, a partir dos anos de 1903, a Educação Física começou a ser ministrada nas escolas em toda a Colômbia, foi necessário ofertar a formação para que professores atuassem na educação e na saúde. Nas escolas normais, formavam-se docentes com o conhecimento básico para ministrar aulas de higiene para o cuidado com o corpo, com a boa postura, para os cuidados com a saúde mental e física, de modo a construir, entre os estudantes, os pilares de uma boa educação física e mental popular (PATILLO, 2009).

6.2 Ideal de nacionalidade, progresso e religião: consolidação da unidade nacional

O novo projeto de instrução defendido pelos conservadores, de fato, trazia novas propostas de educação para o povo, tanto se consideramos a educação pública quanto as escolas normais colombianas. A educação focava nos ideais de progresso, nacionalidade e religião como pilares basilares para a consolidação da unidade nacional e na adoção de uma única religião como forma de possibilitar o avanço do país por meio do desenvolvimento da

indústria, o que exigia o desenvolvimento intelectual, físico e moral do cidadão colombiano.

A religião católica, como centro de moralização da educação, foi incluída nos currículos escolares, nos discursos de governadores e professores. A adesão a princípios religiosos católicos, contudo, atendia a interesses políticos e econômicos. A formação das mulheres era eminentemente religiosa e elas recebiam lições diárias de doutrina católica e de História da Religião, cujas "[...] práticas reforçavam as teorias; as orações que começavam antes de iniciar as classes se completavam com uma pequena instrução moral com respeito ao mau caráter, à mentira e à desobediência" (HELG, 1987, p. 84).

Assim, o eixo central da instrução colombiana era o catolicismo, como forma de controlar e normatizar as condutas das alunas. Na ENIB, a Religião e a Moral eram disciplinas ministradas nos quatro anos de formação, com carga horária de três horas semanais. Eram repassados às estudantes apenas conhecimentos gerais das Ciências Naturais, com um caráter descritivo muito similar ao da disciplina História Natural. A Religião e a Moral ocupavam lugar privilegiado na educação das mulheres e eram ministradas, exclusivamente, por um pároco. Para se tornar um professor, eram privilegiadas "[...] crenças religiosas sobre o conhecimento da profissão. Assim, dentro das condições para ser nomeado professor

era exigido como requisito professar a religião católica, antes mesmos que ter instrução suficiente nas disciplinas que deveriam lecionar [...]” (BERNAL, 2013, p. 50).

As escolas normais colombianas, portanto, adotavam o catolicismo como eixo da Instrução Pública e relegava a um patamar inferior os conhecimentos das ciências e de outras disciplinas, atribuindo carga horária maior às aulas do catolicismo e às práticas religiosas adotadas no cotidiano escolar (BERNAL, 2013).

A ENIB, empregando, normas do catolicismo, não só cumpria um papel de controle disciplinar das estudantes normalistas, como também atendia ao ideal de unificação religiosa nacional, sendo um vetor e local de propagação de modelos de condutas femininas consideradas socialmente aceitáveis. No relatório emitido pela diretora da ENIB em 1904, foi descrito que a missa e a comunhão eram práticas importantes dentro da instituição e eram realizadas diariamente devido à “[...] nobre vontade do reverendo Dr. Nicolás Cáceres, professor de Religião e Moral na escola” (GARCÍA, 1905, p. 155).

Outra prática comum ao catolicismo era realizada mensalmente na ENIB: a confissão das estudantes para um pároco. A participação das estudantes normalistas era considerada um dever a ser cumprido, era a comprovação de obediência para com a religião oficial do país e, em consequência, o acatamento à Lei Nacional. Essa

obrigatoriedade constituía, de certa forma, um mecanismo de controle. Por meio da confissão e do recebimento da comunhão, as estudantes se mantinham em permanente vigilância. Somente se permanecessem obedientes às normas da igreja, receberiam consolo, perdão e seriam aceitas como moças da sociedade. A piedade e a devoção era um dever que proporcionava compensação e prazer, afinal, atendendo aos preceitos religiosos, "[...] podiam encontrar socorro e até ouvidos atentos por parte dos padres, seus confessores e confidentes. A Igreja oferecia às mulheres amparo para suas misérias enquanto lhes pregava a submissão [...]" (PERROT, 2009, p. 71).

No que se refere a essa prática na ENIB, relembramos, como dito por Perrot (2009), que a relação da mulher com a religião sempre foi ambígua, posto que essa relação estabelecia um conflito entre o poder que era exercido sobre elas, mas também desse poder elas se muniam. Se a Virgem Maria era um ideal de pureza, castidade e obediência, Perrot (2009) descreveu que, por meio desse poder de submissão e de assunção de virgindade e pureza, as mulheres encontravam formas de realizar trabalhos que, pouco a pouco, abriram-lhes portas para a ocupação de espaços públicos, como, por exemplo, o ofício das mulheres nas ações de beneficência, na educação, nos conventos, nas escolas, nos cuidados com a saúde, entre outros.

Aproximando-nos da colocação de Perrot (2009) a respeito da relação de poder exercida pela religião sobre a mulher, podemos afirmar que, na ENIB, a confissão e a comunhão representavam uma ação de controle das estudantes normalistas. O arrependimento associado à devoção e à piedade eram práticas católicas incentivadas, articuladas à ideia de pecado e redenção amplamente cultivadas no ambiente escolar da ENIB.

Além disso, os símbolos religiosos católicos que acompanhavam as atividades diárias das estudantes eram elementos associados à permanente observação das normas da igreja, da obediência a Deus, como pai da humanidade. Na ENIB, uma das preocupações das quais se ocupava a diretora da instituição era a “[...] notável falta [de] um crucifixo para o salão de dormitório, que também serviria como oratório” (GARCÍA, 1905, p. 155).

Claro está, na documentação analisada, que eram requisitadas, quando não havia na instituição escolar, imagens católicas para realização das práticas educativas, de modo a manter as estudantes normalistas da ENIB em um espaço contínuo de religiosidade, aprendizados e crenças católicas, em que seus afazeres e suas condutas diárias seriam organizados e avaliados de acordo com os padrões impostos pelo catolicismo. Ao se formarem e seguirem a profissão as normalistas, por sua vez, disseminariam esses ensinamentos.

Reiteramos, portanto, que a religião católica se posicionava na Instrução Pública como o pilar para educar o povo colombiano. Os professores, uma vez concluída a formação, professariam devoção à Igreja Católica, praticariam e ensinariam o catecismo nas aulas e refletiriam, em suas condutas, as diretrizes que o catolicismo impunha.

Em 1912, foi publicado um plano de estudos que, embora não fosse especificamente destinado às escolas normais, anunciava o conteúdo religioso que devia ser ensinado nas escolas primárias, tanto urbanas como rurais, como descrito a seguir.

O muito ilustre senhor Arcebispo Primaz passou e adotou para a Congregação a Doutrina Cristã um plano de ensino catequista: Que os meninos que frequentam as igrejas devem frequentar escolas, e é muito conveniente para seu adiantamento que em uma e em outra parte lhe deem instruções calcadas em uns mesmos textos e em um mesmo método. [...] do presente período escolar adota-se para o ensino religiosa nas Escolas Primárias da República o seguinte plano aprovado e adotado pelo muito ilustre senhor Primaz, em 23 de dezembro de 1911. (BOLÍVAR, 1912, p. 141).

A Resolução n° 2, de 22 de janeiro de 1912, instituiu o conteúdo das temáticas que deveriam ser ensinadas aos meninos nas

escolas primárias, incluindo o ensino do sinal da cruz, bem como as formas de se comportar nas missas. Segundo esse plano de estudos, o ensino religioso deveria guiar as crianças ao conhecimento de Deus e no exercício das práticas que a religião católica exigia: a primeira comunhão, a confissão, as festas santas e as orações. Uma vez implementados os planos de estudo nas escolas primárias urbanas e rurais do Departamento, professores gestores do ensino infantil tinham a obrigação de acatar essas normas na atuação docente.

É possível afirmar que a religião católica, durante a história da Colômbia e, por extensão, na história da educação, em especial no período de estudo, manteve um papel fundamental nos processos educativos vividos no país. O espaço amplo e significativo ocupado por tal religião permitiu que a educação fosse direcionada consoante aos dogmas do catolicismo e que, principalmente no período da Hegemonia Conservadora, a educação colombiana estivesse dirigida pelo Clero para uma educação do corpo, para a salvação da alma e para o amor devoto e fervoroso a Deus. Os ideais conservadores católicos que prevaleciam no período de estudo fizeram das escolas primárias e das escolas normais colombianas instituições católicas por excelência, e algumas delas, ainda hoje, mesmo no estado constituído como laico, coexistem no país.

6.3 Formação de professoras: mulheres mais práticas do que eruditas

No ano de 1912, foi baixado o Decreto n° 670, de 25 de junho, estabelecendo normas para as escolas normais do país. O artigo primeiro decretou que as escolas normais colombianas se dedicariam à formação de educadores idôneos para o ensino e a educação dos meninos nas escolas primárias, devendo ensinar aos alunos nos estabelecimentos de ensino de nível médio apenas noções suficientes de ordem moral e intelectual, além dos princípios fundamentais aplicáveis ao mundo do trabalho na indústria, na agricultura e no comércio. Esses conhecimentos seriam transmitidos aos homens para que eles se formassem professores práticos, mais pedagogos que eruditos (BOGOTÁ, 1912).

O objetivo exposto no artigo primeiro do Decreto n° 670 conservou o mesmo propósito manifestado no artigo 15 da Lei Orgânica de Instrução Pública, promulgada em 26 de outubro de 1903. Analisando as duas leis, podemos afirmar que se manteve o ideal de formação de docentes normalistas dispostos a formar cidadãos trabalhadores, para os trabalhos na indústria, na agricultura e no comércio.

O artigo nono determinou que a formação de professores, nas escolas normais, seria ofertada em cinco anos de estudos,

detalhando as disciplinas a serem oferecidas. Os planos de estudo disponibilizados eram diferentes nas escolas normais femininas, já que eram acrescidas as disciplinas para os afazeres domésticos, como demonstramos a seguir.

Disciplinas	Horas-aulas semanais
Primeiro ano	
Religião e História sagrada	3
Espanhol	3
Leitura	3
Aritmética	3
Geometria Aplicada ao Desenho	3
Geografia da Colômbia	3
Geografia Física e Cosmografia	3
Escrita	3
Desenho	3
Música e Canto	3
Calistenia e Ginástica de Salão	3
Segundo ano	
Religião e História Sagrada	3
Espanhol, incluso a Ortografia	3
Aritmética	3
Geometria Plana	3
Geografia Universal	3
Francês, primeiro ano	3
Costura e Bordados	3
Pedagogia Teórica	3
Pedagogia Prática	3
Escrita	3
Desenho	3

(Continuação)

Disciplinas	Horas-aulas semanais
Música e Canto	3
Calistenia e Ginástica de Salão	3
Total	39
Terceiro ano	
Religião e História eclesiástica	3
Espanhol Superior	3
Geografia da Colômbia	3
Retórica	3
Aritmética Superior	3
Francês, segundo ano	3
Contabilidade	3
Pedagogia Teórica	3
Pedagogia Prática	3
Costura	3
Música e Canto	3
Calistenia e Ginástica de Salão	3
Bordados e Tecidos	3
Total	39
Quarto ano	
Álgebra	3
Inglês, primeiro ano	3
História Pátria	3
Física, primeiro ano	3
Zoologia e noções de Fisiologia	3
Botânica, Horticultura e Jardinaria	3
Pedagogia Teórica	3
Pedagogia Prática	3
Costura	3
Música e Canto	3
Escrita	3
Desenho	3

(Continuação)

Disciplinas	Horas-aulas semanais
Calistenia e Ginástica de Salão	3
Total	39
Quinto ano	
História Pátria	3
História Universal	3
Física, segundo ano	3
Inglês, segundo ano	3
Química Geral	3
Mineralogia	3
Higiene Geral e Especial das Escolas	3
Pedagogia Teórica	3
Pedagogia Prática	3
Economia Doméstica	3
Desenho	3
Música e Canto	3
Calistenia e Ginástica de Salão	3
Total	39

Quadro 37 – Plano de Estudos para as Escolas Normais Femininas (1912)
Fonte: Bogotá (1912).

No artigo nono do Decreto nº 670, de 25 junho de 1912, constava, ainda, como as disciplinas deveriam ser ofertadas durante os cinco anos de formação nas escolas normais colombianas: durante três horas de aulas semanais. No caso das escolas normais femininas, o primeiro ano de estudo ofertava carga horária de 33 horas semanais, e os demais, carga horária semanal de 39 horas, pois, além das disciplinas oferecidas no primeiro ano, nos três últimos anos, as estudantes deveriam cursar as disciplinas de Pedagogia Teórica,

Pedagogia Prática, Costura, Francês, Física, Inglês, Zoologia, Botânica e Álgebra.

A disciplina Religião era oferecida nos primeiros três anos de formação. Pedagogia Teórica e Pedagogia Prática eram administradas desde o segundo ano de formação até o quinto. As disciplinas da Calistenia e Ginástica de Salão, Música e Canto eram ofertadas em todos os anos de formação. Geografia, Geometria e História também eram disponibilizadas, bem como as disciplinas que preparavam as estudantes normalistas para os trabalhos do lar.

Com relação aos planos de estudo das escolas normais femininas e masculinas, um dos aspectos mais notórios foi a oferta, nas escolas normais para mulheres, de disciplinas relacionadas aos afazeres do lar e ao trabalho com tecidos e agulhas. Desde o segundo ano de formação no curso normalista até o quinto ano, as estudantes frequentavam aulas de Costura e Bordados, Corte e Costura, Economia Doméstica, Bordados e Tecidos.

De igual forma, a disciplina da Calistenia e Ginástica de Salão foi incluída no plano de estudos das escolas normalistas femininas, mas era substituída pela disciplina de Exercícios Militares nas escolas normais de varões. As disciplinas Botânica, Horticultura e Jardinagem oferecidas nas escolas normais de mulheres era substituída somente pela disciplina de Botânica nas escolas normais masculinas.

Os currículos diferenciados proporcionados nas escolas normais estavam diretamente relacionados ao papel social que cada sujeito exercia na sociedade colombiana. Às estudantes normalistas, eram fornecidos conhecimentos e atividades específicas, com o fim de fazer com que homens e mulheres ocupassem espaços públicos de maneira diferenciada. Desse modo, ensino e aprendizagem, saberes e fazeres localizavam cada sujeito em um lugar específico e formavam professores para trabalhos sociais característicos de cada sexo. No caso da professora, ela educaria as meninas nos ofícios da costura, do bordado, da jardinagem, da horta, enfim, para o espaço privado do lar. No caso dos homens, a educação se voltaria para os fazeres da indústria, da agricultura e do comércio.

Havia algumas similitudes nos planos de estudos das escolas normais masculinas e femininas. As disciplinas de Religião, História, Geografia, Espanhol, Inglês e Francês compunham os planos de estudo com a mesma similaridade de carga horária: três horas semanais em todos os anos de estudo. No entanto, nas escolas normais masculinas, o quarto ano de formação tinha uma carga horária de 42 horas semanais, ao passo que, nas escolas normais femininas, mantinha-se a oferta de carga horária de 39 horas semanais, sendo disponibilizadas mais horas de ensino nas atividades ligadas às disciplinas matemáticas.

No mesmo ano de 1912, em 29 de novembro, o Decreto n° 1047 foi promulgado, estipulando que as escolas secundaristas que não ofertavam o curso normal deveriam cumprir certos requisitos para a formação de professores para atuação nas escolas primárias. O artigo primeiro estabeleceu programas, extensão de cursos e tempo de estudos a serem cumpridos nas escolas de nível secundário. O artigo segundo decretou que os estabelecimentos escolares estavam sob a vigilância do governo colombiano, por meio dos Inspectores Locais, Provinciais e Diretores Gerais de Instrução Pública. Já o artigo terceiro determinou que o Ministério de Instrução não registraria os diplomas de escolas que não comprovassem satisfatoriamente o cumprimento do Decreto (BOGOTÁ, 1913).

Até 1918, a ENIB ofertou o mesmo plano de estudos e funcionava em uma casa arrendada. No mês de setembro de 1918, uma nova resolução modificou o Decreto n° 1.047, de 29 de novembro de 1912. O Decreto n° 1.448, de 14 de setembro de 1918, foi instituído “[...] para garantir a seriedade dos estudos e a competência que deve ser exigida do pessoal docente nas escolas” (BOLÍVAR, 1918, p. 9).

O Decreto n° 1448 era composto por três artigos que detalhavam as normas para que as escolas pudessem expedir diplomas de professoras. O artigo primeiro descreveu os requisitos a serem comprovados: I) solicitude por parte da diretora da instituição;

II) possuir um professorado competente; III) possuir laboratórios de Física e Química ou possuir equipamentos para o ensino dessas disciplinas; IV) edifício com condições higiênicas adequadas; V) escola anexa com três aulas com mínimo 15 alunas em cada uma delas; VI) planos de estudo consoantes às escolas normais; VII) a professora de Pedagogia, também diretora da escola Anexa, deveria possuir o título de institutora; VIII) outorgar maior atenção ao ensino da Metodologia, conforme os regulamentos das escolas normais e; IX) permitir a inspeção governamental (BOLÍVAR, 1918).

Nas Memórias de Instrução Pública de 1918, a despeito do avanço da escolarização da população colombianas, encontramos o relato de que as escolas normais foram vítimas da crise fiscal. O Congresso da Colômbia autorizou o Poder Executivo, no mesmo ano, a suprimir os serviços que não fossem indispensáveis e, no artigo primeiro, decretou a suspensão do primeiro ano de estudos ofertado nas escolas normais colombianas, sendo dispensados "[...] cinco professores em cada uma dessas escolas, desde 1º de fevereiro do presente ano. Os conselhos diretores das mencionadas escolas distribuirão as cadeiras dos cursos restantes entre professores remunerados e os superiores destes institutos [...]" (BOLÍVAR, 1918, p. 1).

Como podemos analisar, recaiu sobre as escolas normais a obrigação de economizar recursos financeiros, dispensando

docentes, haja vista que “[...] produziu a eliminação de 123 professores e 164 bolsas de estudo, com uma economia para o Tesouro Público de \$4,305 mensal” (BOGOTÁ, 1918, p. 29). Contudo, a medida não se mostrou eficaz; ao contrário, as escolas normais se viram forçadas a ofertarem cursos em formato de externatos, dificultando ainda mais a frequência aos cursos por parte dos estudantes mais desfavorecidos (BOGOTÁ, 1918).

A supressão do primeiro ano de formação nas escolas normais e a formação de professoras normalistas na Colômbia sofreu um forte impacto. No caso particular da ENIB, não foi ofertado o primeiro ano; as aulas eram ministradas apenas para o terceiro e o quarto anos de formação normalista. Todavia, a instituição escolar manteve a oferta do curso para 32 alunas internas (BOLÍVAR, 1918).

Apesar da falta de recursos, da escassez de professores capacitados, das precárias condições das edificações das instituições escolares, a ENIB manteve-se funcionando e ofertando o curso normal para mulheres. Consta, nas memórias do ano de 1918, a entrega de materiais e móveis para as escolas colombianas, entre elas, a ENIB, e a descrição de que o Departamento de Bolívar recebeu móveis do estrangeiro. Entretanto, em 1922, a maioria das escolas normais colombianas “[...] encarregadas de formação de professores que difundem a instrução primária e que todas – à exceção das de

Bogotá – foram fechadas por razões de economia o ano passado [...]” (BOGOTÁ, 1923, p. 6).

As instituições escolares mais afetadas pelos problemas econômicos eram as escolas normais, e a causa disso era, possivelmente, o nível de importância delegada à formação de professores no período ou ao interesse de homens e mulheres por esse tipo de formação. Não obstante, as escolas de mulheres eram fechadas, mas foram “[...] restabelecidas as escolas dos varões na maior parte dos departamentos [...]” (BOGOTÁ, 1923, p. 6), o que demonstra a importância outorgada às escolas formadoras de professores do sexo masculino em relação às escolas normalistas femininas.

No periódico oficial do Departamento de Bolívar, em 1923, encontramos alguns documentos que confirmam que a ENIB funcionou nos meses de fevereiro e março. Além disso, segundo a memória do ministro da Instrução Pública de 1923, as escolas normais dos Departamentos do Nariño e Bolívar “[...] adotaram medidas necessárias para a conclusão dos cursos já iniciados quando a dolorosa medida nacional foi estabelecida” (BOGOTÁ, 1923, p. 61). Tal dado foi ratificado pelo Diretor Geral de Instrução Pública de Bolívar, Nicomedes Florez, que descreveu, no relatório anual sobre Instrução Pública, que as escolas normais do Departamento de Bolívar tinham funcionado até o mês de setembro de 1922

(BOGOTÁ, 1923). Essa informação nos permite afirmar que, possivelmente, a ENIB possivelmente tenha ofertado o curso até setembro, visando à conclusão do curso e à formação das estudantes.

Para que as escolas normais de Bolívar continuassem funcionando sem contar com os recursos da Nação, em concordância com o Decreto n° 319, de 11 de março, o Governo Departamental dispôs que sustentaria as escolas normais bolivarenses. O Decreto n° 319, por ordem da Lei n° 10, promulgada em 08 de março de 1922, estabeleceu que a Nação mantivesse as escolas normais que se encontrassem na capital do país, mas as demais só receberiam repasses financeiros até o dia 15 de março de 1922 (BOGOTÁ, 1922c).

O Regulamento n° 46 garantiu que o Departamento assumiria o sustento das escolas normais de Bolívar, mantendo sua organização e os salários aos trabalhadores. De igual forma, dispunha: “[...] autoriza-se ao Governo do Departamento abrir os créditos necessários para o cumprimento do presente Regulamento” (BOGOTÁ, 1922b, p. 13934).

Art. 2° Destaque-a soma de \$13.435,50 para o pagamento dos salários do pessoal diretor e docente das Escolas Normais desta cidade, assim como também para o pagamento da alimentação de Superiores e Alunos bolsistas das mesmas escolas, a contar desde 16 de

março do presente ano até 30 de setembro do próximo. (BOGOTÁ, 1922b, p. 13934).

No Regulamento n° 46, de 1922, foi atribuída verba orçamentária que outorgava às duas escolas normais do Departamento de Bolívar condições de se sustentarem por seis meses aproximadamente. Desde março até setembro de 1922, as escolas normais, tanto masculinas como femininas, contariam com 13.435,50 pesos colombianos para pagar os salários e alimentar superiores e alunos bolsistas (BOGOTÁ, 1922c). Pode-se notar, portanto, que a ENIB fechou suas portas em setembro de 1922, e a partir dessa data, seguiram funcionando, no Departamento de Bolívar, apenas duas escolas formadoras de professores: a Escola Normal de Varões de Bolívar e o Colégio Nossa Senhora de Carmen.

Identificamos que poucos recursos financeiros foram destinados para a Instrução Pública, inclusive para as escolas normais. Nas crises enfrentadas pelos governos colombianos, as escolas normais eram as primeiras a serem fechadas com intuito de diminuir custos. A implementação de reformas constantes modificava a organização das escolas, mas, de certa forma, essas reformas intentavam suprir às necessidades da educação popular colombiana e, em certas ocasiões, acabavam por trazer alguns resultados.

A ENIB só foi reaberta no ano de 1926, tendo José Ignacio Vernaza como ministro da Instrução Pública, a quem foi atribuído "[...] o restabelecimento das Escolas Normais de mulheres que tinham sido suprimidas nos Departamentos, com exceção da desta capital, onde funcionou a Central de Professoras" (BOGOTÁ, 1926, p. 14). O Ministro da Instrução Pública da Colômbia, no relatório anual de 1926, relatou que as escolas normais, por serem instituições formadoras de professores, deveriam ter maior cuidado e prestígio, e decretou a reabertura das escolas normais femininas que permaneceram fechadas por três anos, entre elas, a ENIB: "[...] no presente ano de 1926 começou a funcionar a Escola Normal de Senhoritas" (BOGOTÁ, 1926, p. 60).

Poucas foram as informações encontradas sobre a ENIB depois de 1926. Nas memórias de Instrução Pública, as escolas normais bolivarenses foram apresentadas de forma sucinta, mas encontramos o número de estudantes e algumas menções referentes às atividades que eram ofertadas às estudantes.

Em 1928, quando o Ministério de Instrução Pública passou a compor o Ministério de Educação Nacional, nas memórias do Ministro da Educação Nacional, relatou-se que, no Departamento de Bolívar, faltavam matrículas nas escolas normais (BOGOTÁ, 1928). Para isso, o programa de estudos das escolas normais bolivarenses foi reorganizado.

Com a reorganização que se introduziu no *pensum*⁴¹, os novos regulamentos elaborados pelos professores alemães em harmonia com as capacidades culturais de nossa sociedade, as escolas normais de ambos os sexos desta cidade deixarão de ser o que eu deixei dito anteriormente, para converter-se em templos de atividade intelectual e moral, de onde sairão em não longínquo dia os verdadeiros educadores das novas gerações, preparados suficientemente para formar cidadãos conscientes, aptos para desenvolver-se e triunfar na revolução civilizadora na qual se agita nossa pátria. (BOGOTÁ, 1928, p. 181).

Como podemos analisar nas memórias do Ministro da Educação Nacional, constava que poucos estudantes estavam matriculados nas escolas normais do Departamento de Bolívar. Um dos motivos pelos quais se acreditava que isso ocorria era o desprestígio do magistério como profissão, de modo que a maioria dos estudantes que ingressavam nas escolas normais evadia-se. Expunha-se que a falta de espírito pedagógico, de disciplina e de ordem escolar fazia das escolas normais instituições pouco frequentadas.

⁴¹*Pensum* é o plano de estudos que possuem as instituições educativas, universidades ou programas técnicos.

Entre os anos de 1929 e 1930, as informações sobre as escolas normais colombianas foram escassas. Não conseguimos muitos achados em nosso processo de coleta de dados. Com os dados obtidos, contudo, foi possível constatar que a ENIB, depois de ser reaberta em 1926, funcionou de forma contínua até 1930, data na qual se deteve nosso estudo. Em 1930, a ENIB ainda funcionava no Departamento.

O período de 1903 a 1930, uma época extremamente marcada pelo conservadorismo, representou, também, uma abertura do espaço público para a atuação da mulher no magistério primário, o que possibilitou o ingresso nas escolas de formação e, mais adiante, abriu as portas para a profissionalização das mulheres tanto para o exercício de um ofício no magistério como em outras áreas de atuação (BOGOTÁ, 1930).

6.4 Alunas-mestras: a fortuna de ser bem acolhida (1903-1930)

A oferta de formação do curso normal na ENIB iniciou-se em 1878, quando a instituição foi fundada. Concentramos nossa análise nos anos de 1903 a 1930, período durante o qual se instituiu a reforma escolar e universitária a partir da promulgação da Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903. Ressalvamos que esses dados apresentam algumas lacunas, uma vez que os documentos históricos

analisados representam apenas uma parte da história da ENIB e resultam da análise do recorte temporal ao qual nos propomos.

Depois da Guerra dos Mil Dias, ocorrida entre os anos de 1899 e 1902, os conservadores mantiveram-se no poder e promoveram mudanças políticas e educativas na Colômbia. O país, quase em ruínas após a guerra, teve que ser reconstruído, em especial no que se referia à Instrução Pública.

O projeto teve a fortuna de ser bem acolhido, e, com algumas reformas e modificações, chegou a ser a Lei 39 de 1903, a qual dividiu o ensino oficial em primária e secundária, industrial, profissional e artística, e em suas disposições estipulou que a Instrução Pública deve adaptar-se às peculiaridades do país e às necessidades da vida moderna. Como a guerra civil quase tudo, o trabalho do Governo teve que refazer tudo neste ramo, pois foi preciso começar por conseguir locais, professores, móveis úteis e textos de ensino [...] (BOGOTÁ, 1904, p. 4).

O governo conservador reorganizou a educação colombiana de acordo com as disposições da Lei Orgânica de Instrução Pública de 1903, mas, entre os desafios para superar os anos de guerra, havia a escassez de recursos financeiros, pedagógicos e humanos para colocar em funcionamento as escolas do país.

Em 1904, a ENIB funcionava sob a direção de María América Blanco de García e contava com os professores Juan Gastelbondo, Constantino Casal, Miguel García, reverendo Nicolás Cáceres, a subdirectora da escola anexa María Saladén, a professora de Costura e Bordados Lastenia Cabo do Barcnas, que seria posteriormente substituída por María Helena Gómez (BOGOTÁ, 1904).

No periódico oficial de 1905, denominado Registro de Bolívar, encontramos um relatório de María América Blanco relatando o funcionamento da ENIB no ano de 1904. Conforme descrito pela Diretora da instituição, a ENIB funcionava regularmente, ofertando o curso para 23 alunas internas, o que demonstra que a ENIB, em 1904, preencheria o total de vagas de alunas internas admitidas pelo governo.

Anos	Alunas mestras
Primeiro ano	Rosa Amelia Angulo Gómez
	Petrona Barrios O.
	Sara María Delgado G.
	Purificación García B.
	Julia Hernández M.
	Rosalina Jiménez Gómez
	María Jiménez B.
	Alejandrina Lugo V.
	Anselma Rodríguez H.
	Ana Manuela Salgado P.
	Ana Felicia Zambrano

(Continuação)

Anos	Alunas mestras
Segundo ano	Julia del Valle L.
	Rebeca García D.
	Mercedes León T.
	Nicolsa Lamadrid M.
	Adriana PaZ V.
	Anaís Rodríguez H.
	Josefina Torres B.
	Carlina Tapia C.
Escola Anexa	Raquel Estarita M.
	Mérida Moreno Rizo.
	Belén Pérez G.
	Pabla Zuñiga E.

Quadro 38 – Estudantes ENIB (1904)

Fonte: Bogotá (1904).

No Quadro 38, apontamos que 23 alunas cursavam a formação normalista e eram estudantes internas na instituição. Dessas estudantes, seis eram bolsistas na ENIB em 1904: Purificación García B., Carlina Tapia C., que haviam ingressado no primeiro ano de formação; Raquel Estarita M., Pabla Zuñiga E., Mérida Moreno Rizo, Belén Pérez G., que atuavam no curso preparatório da escola anexa.

Cabe ressaltar que as estudantes que já haviam concluído o ensino secundário ao ingressar na ENIB ou que estivessem no terceiro ano eram dirigidas para o último ano de estudo na escola anexa. Simultaneamente aos estudos, também lecionavam na escola

anexa, no ensino primário, uma espécie de estágio, uma vez que eram bolsistas.

Em 1904, encontramos alunas extranumerárias que faziam parte da ENIB. As alunas extranumerárias eram aquelas que ocupavam uma cota a mais do que fora estabelecido na instituição e permaneciam à espera de uma bolsa. Em algumas situações, essas estudantes acabavam por desistir dos estudos por não obterem o auxílio escolar e não poderem, conseqüentemente, continuar arcando com o valor das mensalidades. A título de exemplificação, relata-se que logo nos primeiros meses de trabalho, a "[...] Srta. Iluminada Saladén T. e María Zuñiga E., tiveram que retirar-se porque tinha entrado como extranumerárias e os gastos conseguintes lhes impediram de seguir continuar. A terceira delas, Senhorita Rebeca García se incorporou aos cursos de 2º ano" (BOGOTÁ, 1904, p. 155)

Como o comprova o excerto acima, duas das alunas extranumerárias da ENIB abandonaram a formação normalista por falta de recursos econômicos, o que, além de impedir que mais duas mulheres conseguissem se formar como professoras, obrigou o fechamento do terceiro ano de formação docente, devido à ausência de estudantes no curso. A Diretora María América Blanco, em seu relatório anual, descreveu que, depois da saída das alunas Iluminada Saladén T. e María Zuñiga E., na ENIB, ficou apenas María Gómez B. como aluna extranumerária, cursando o primeiro ano.

Algumas alunas participavam das jornadas acadêmicas como alunas externas em busca de frequentar a escola, entretanto, a admissão dessas estudantes dependia das condições de oferta, das vagas disponibilizadas pela ENIB e assim que o “[...] permitam o edifício e as classes abertas, redundando a todas luzes em benefício da instrução, considerada tal qual deve sê-lo, sem prejuízo algum nem para o Fisco nem para as alunas-mestras bolsistas ou internas” (GARCÍA, 1905, p. 156).

O externato, na ENIB, era uma modalidade de oferta de curso pouco comum. A opção era por alunas internas, quer bolsistas ou não, que permaneciam na instituição todo o tempo. Isso permitia ter maior controle e vigilância sobre a conduta das estudantes, doutrinando-as a professarem cegamente a fé católica. Por outro lado, analisamos que, provavelmente, contando com pouco espaço e recursos insuficientes, os gestores da ENIB optavam pela oferta do curso em sistema de internato como uma forma de conseguirem, sem custos, mais recursos e mão de obra para as escolas anexas, visto que as bolsistas, nessas escolas, ministravam aulas como alunas-mestras, recebendo apenas as bolsas de estudo e nada a mais.

Com relação aos resultados da ENIB e da escola anexa, a Diretora manifestava que eram satisfatórios. As alunas cumpriam os horários de aulas de estudo e de trabalho e acatavam as ordens de seus superiores. A boa conduta era um costume que as estudantes

deveriam adotar. Havia uma premiação para as melhores e mais comportadas moças na finalização do ano escolar. Em 30 de novembro de 1904, em um ato solene de formatura, as alunas-mestras mais destacadas no quesito acadêmico e disciplinador da ENIB foram premiadas, sendo condecoradas nove estudantes: Rosa Amelia Angulo Gómez, Sara María Delgado G., Alejandrina Lago V., Purificación García B., Nicolasa Lamadrid M., Rebeca García D., Josefina Torres B., Carlina Tapia C. e Ana Manuela Salgado P. (GARCÍA, 1905).

No início de 1905, as estudantes foram caracterizadas como pessoas benévolas, dóceis e obedientes a seus superiores, conforme os padrões sociais da época. A mulher e, por conseguinte, a professora primária precisava seguir normas e padrões sociais, caso contrário, seriam tomadas medidas disciplinares de repressão e controle (GARCÍA, 1905).

No mesmo ano, ocorreu a realização dos exames de revisão, a partir dos quais foi determinado o número de estudantes aprovadas para ingressar na instituição e a outorga das bolsas. No relatório datado de 20 de março de 1905, os exames foram efetuados entre os dias 15 e 18 de março, na ENIB.

Das quatro alunas bolsistas que estudaram na escola Anexa no correr do ano, três delas,

senhoritas Raquel Estarita M., Belén Pérez G. e Pabla Zuñiga E. prestaram o exame regulamentar para passar, e foram aprovadas para cursar o primeiro ano da escola normal secundária. Outra Senhorita, Mérida Moreno Rizo, está retida em sua casa por enfermidade comprovada e com a respectiva permissão dessa Secretaria. (GARCÍA, 1905, p. 172).

As alunas da escola anexa, como observado no excerto acima, cumpriram os requisitos acadêmicos para iniciar, em 1905, a formação como professoras na ENIB. Das quatro alunas estudantes da escola anexa, três, que estavam estudando no ensino secundário, prestaram os exames regulamentares e foram aprovadas. Ainda assim, conforme o relatório, obtiveram bolsas para o curso normal as senhoritas Ana Teresa Crismat J. e Rosalía Sáenz V., que foram chamadas para ocupar as bolsas ociosas (GARCÍA, 1905).

Como as alunas aprovadas correspondiam a um número maior que o das bolsas a serem atribuídas, as aspirantes permaneceram na lista de espera. Como exemplo, María C. Schotborgh e Aminta Herrera foram aprovadas, mas, para que recebessem as bolsas, era preciso “[...] que o departamento criasse bolsas ou que declare vagas algumas bolsas no curso do ano por motivos imprevistos” (GARCÍA, 1905, p. 172).

No mês de março de 1905, a ENIB iniciou seus trabalhos acadêmicos ofertando a formação normalista a 32 estudantes, 26 das

quais eram pensionistas pelo Governo, três eram extranumerárias e três eram internas. A escola anexa recebeu 100 estudantes. Ambas as escolas contavam com 1904 alunas. Na ENIB, houve um aumento de oito estudantes nesse ano (GARCÍA, 1905).

Disciplinas	Anos	Professores
Geometria plana	1º, 2º e 3º	María América Blanco
Horticultura, Economia Doméstica e Noções de Ciências Naturais	1º, 2º e 3º	María América Blanco
Música Teórica e Prática	1º, 2º e 3º	Trinidad García
Religião e Moral	1º, 2º e 3º	Nicolás Cáceres
Geografia Geral	2º e 3º	Juan S. Gastelbondo
Cosmografia e História Universal	3º	Juan S. Gastelbondo
Idioma Nacional	1º, 2º e 3º	Constantino Pareja G.
Aritmética	1º, 2º e 3º	Constantino Pareja G.
Geografia da Colômbia	1º, 2º e 3º	Miguel A. García Fz.
Caligrafia	1º, 2º e 3º	Miguel A. García Fz.
História da Colômbia	3º	Miguel A. García Fz.
Pedagogia Teórica e Prática	1º, 2º e 3º	María Saladen T.
Costura e Corte	1º, 2º e 3º	María Helena Gómez M.

Quadro 39 – Disciplinas e Professores (ENIB,1905)

Fonte: García (1905).

No Quadro 39, notamos que a ENIB contava com oito professores homens, responsáveis por administrar 13 disciplinas de cultura geral, ofertadas durante os três anos de formação. Mais professoras eram responsáveis pelas disciplinas relacionadas aos conhecimentos domésticos, à Pedagogia, à Horticultura e às Noções

de Ciências Naturais, além da Geometria Plana, consideradas disciplinas mais afeitas às mulheres. Como podemos analisar, permaneciam as distinções entre sexos: professores lecionavam as disciplinas de Cultura Geral, e professoras, disciplinas ligadas aos afazeres do lar.

As Diretoras tanto da ENIB quanto da escola anexa, além de cumprir com as funções da direção das instituições, deviam exercer a docência na ENIB. O número de mulheres era reduzido, mas elas atuavam como docentes e nos cargos de direção e subdireção da ENIB e da escola anexa. Podemos ponderar que isso se devia ao fato de ser uma escola na qual as alunas permaneciam no internato, o que exigia da direção um cuidado e um contato mais próximo com as alunas, sendo inaceitável, para a sociedade tradicional da época, que esse papel fosse exercido por homens. Não foi possível obter mais informações a respeito desse assunto, como, por exemplo, se recebiam algum salário ou bônus a mais no exercício dessas funções.

Em 1905, ocorreram os exames de revisão, bem como a nomeação da professora Reneta Micolao de Vélez para a disciplina de piano da ENIB. Com isso, a partir de 1905, a instituição passou a contar com cinco professoras.

Referente ao ano de 1906, encontramos os relatórios dos meses de fevereiro, junho, julho e setembro. Em 10 de julho de 1906, o Diário Registro de Bolívar publicou os relatórios de fevereiro sobre

o funcionamento da ENIB, no qual constava a visita, em 20 de fevereiro de 1906, do Diretor de Instrução Pública do Departamento, José Schorborgh, em companhia da Diretora María América Blanco do García (BOGOTÁ, 1906). Esses relatórios apresentavam similaridades, como descrição do número de estudantes, do comportamento da comunidade estudantil e do professorado, das condições da instituição, expostas de forma seguida nos informes da ENIB.

No relatório de fevereiro de 1906, consta que o número de estudantes da ENIB e da escola anexa era de 24 estudantes matriculadas, 16 delas dos anos anteriores e oito ingressantes. Na escola anexa, havia 55 estudantes matriculadas (BOGOTÁ, 1906).

Comparando com o número de estudantes matriculadas em 1904, observamos que a quantidade de estudantes, tanto da ENIB como da escola anexa, diminuiu. A ENIB apresentava, em fevereiro de 1906, menos oito estudantes do que em 1905, entretanto, na escola anexa, o número de estudantes havia aumentado. Em 1905, a escola anexa contabilizava 100 estudantes, e no início de 1906, a população estudantil era de apenas 55 meninas, evidenciando uma diminuição de 45% (BOGOTÁ, 1906).

As condições das estudantes normalistas eram difíceis no início de 1906. A oferta de internato gratuito foi encerrada, o que gerava incerteza para a continuidade de matrículas de estudantes que

necessitavam de alojamento e alimentação. Essa questão foi levada pela diretora da ENIB ao Diretor de Instrução Pública do Departamento, José Schorborgh, uma vez que, “[...] suprimido o internato gratuito, muitas delas desejavam continuar como internas pagando sua pensão e outras que residiam na cidade entrariam como semi-internas” (GARCÍA, 1905, p. 326). Essa solução permitiria que as estudantes que tivessem condições de arcar com os custos na ENIB pudessem continuar estudando.

Lembramos que o internato gratuito ofertava alimentação e estadia às estudantes normalistas. Quando essa oferta de internato foi encerrada na ENIB, as estudantes ficaram sem auxílio ou bolsas que lhes possibilitassem continuar seus estudos, situação que acabou por levar algumas moças a abandonarem o curso ou não retornarem à instituição para concluí-lo (BOGOTÁ, 1906).

Disciplinas	Anos	Professores
Horticultura e Arboricultura	1º, 2º, 3º e 4º	María América Blanco
Higiene e Fisiologia	3º e 4º	María América Blanco
Elementos das Ciências Naturais	1º, 2º, 3º e 4º	María América Blanco
Espanhol	1º e 2º	Subdirectora de la ENIB
Aritmética	1º e 2º	Subdirectora de la ENIB
Pedagogia Teórica	1º, 2º, 3º e 4º	Directora de la Anexa

(Continuação)

Disciplinas	Anos	Professores
Geografia Plana	1º e 2º	María Helena Gómez M.
Geografia do Espaço	3º e 4º	María Helena Gómez M.
Costura e Bordado	1º, 2º, 3º e 4º	María Helena Gómez M.
Literatura e Francês	3º e 4º	María P. de Mas.
Pedagogia Prática	3º e 4º	Directora de la Anexa

Quadro 40 – Disciplinas e Professores da ENIB (1906)

Fonte: Bogotá (1906).

No início de 1906, 11 disciplinas eram ministradas por cinco professoras. Entretanto, a Diretora da ENIB relatou que a subdiretora da ENIB e a diretora da escola anexa ainda não haviam se apresentado à instituição em fevereiro “[...] por terem renunciado a seus postos em 1º do corrente e ainda não se comunicaram as nomeações das que as vão substituir [...]” (BOGOTÁ, 1906, p. 325).

Sendo assim, é possível comprovar que a ENIB iniciara o ano letivo com apenas três professoras responsáveis pelas disciplinas. Não obstante, a Diretora da ENIB relatou que tinha assumido as disciplinas de Pedagogia Teórica, Pedagogia Prática, Espanhol e Aritmética, que eram atribuídas à subdiretora da ENIB e à diretora da escola anexa, com o propósito de não atrasar a oferta do curso.

No segundo relatório analisado, datado de 15 de junho de 1906, embora pouco trouxesse sobre o corpo docente, constava, como relatado pela Diretora María América Branco, que o

desempenho dos professores e o atendimento às salas de aula era satisfatório, e que a ENIB cumpria as normas regulamentares. No que concerne às estudantes, alguns pontos foram evidenciados: o atendimento às estudantes, as disciplinas ministradas, a manutenção e supressão do internato gratuito, o número de estudantes frequentes e os índices de evasão do curso (BOGOTÁ, 1906).

A assistência das alunas-mestras é no general boa. Só faltam com alguma frequência as senhoritas Adriana Paz V., Mercedes León T., Alejandrina Lago V. e Sara María Delgado G. do 3º e bolsistas os anos anteriores, que por serem filhas de pais extremamente pobres que não podem lhes proporcionar os mantimentos a tempo nem as sustentar com a decência necessária para a frequência diária. (BOGOTÁ, 1906, p. 458).

Com o fim da gratuidade do internato, as estudantes sem recursos financeiros não frequentavam as aulas de forma regular, em razão da falta da alimentação e, em outros casos, não compareciam às aulas devido às longas distâncias que deviam percorrer para chegar à ENIB. Para amenizar essa dificuldade, a Diretora da ENIB solicitou o aumento do número de bolsas para atender às estudantes que se encontravam em situação precária, as quais “[...] terminariam no fim do ano em curso seus estudos na Escola Elementar e poderiam

aproveitar seus conhecimentos lecionando nas Escolas Primárias [...]” (BOGOTÁ, 1906, p. 458).

As estudantes normalistas, em junho de 1906, continuavam afetadas pelo encerramento da oferta de internato gratuito, porém, o número de matrículas havia aumentado. Em junho de 1906, a ENIB atendia a 28 alunas-mestras, quatro estudantes a mais do que no mês de fevereiro. O inverso ocorreu na escola anexa, que atendia, em fevereiro, 55 alunas e, em junho, apenas 32, apontando uma evasão de 23 estudantes.

Anos	Alunas-mestras
Primeiro ano	Ana María Amador C.
	Antonia María Aguilar O.
	Amelia Bonoli B.
	Rosa Amelia Flórez.
	Josefina León G.
	Serafina Pimienta B.
	Carmen María Piñeres C.
	Bienvenida Pasos.
	María de la Concepción Ruiz.
	Pabla Zuñiga E.
Segundo ano	Petrona Barrios O.
	Eufemia Céspedes M.
	Anatilde Guzmán M.
	Julia Hernández M.
	Anselma Rodríguez H.
	María Schotborgh M.

(Continuação)

Anos	Alunas-mestras
Terceiro ano	Rosa Amelia Angulo G.
	Sara María Delgado G.
	Rebeca García D.
	Julia Herrera D.
	Alejandrina Lago Vélez.
	Mercedes León T.
	Adriana Paz V.
	Rosalía Sáenz V.
Quarto ano	Eva María Caballero R.
	Nicolasa Lamadrid M.
	Josefina Torres B.
	María Zuñiga E.

Quadro 41 – Estudantes ENIB (junho de 1906)

Fuente: Bogotá (1906).

O Curso Normal ministrado pela ENIB em junho de 1906 era ofertado em quatro anos, tal como regulamentado pela legislação colombiana. No primeiro ano do curso, havia dez estudantes; no segundo ano, seis; no terceiro ano, oito e; no quarto ano, apenas quatro estudantes estavam matriculadas.

Ao compararmos os dados apresentados nos dois quadros a respeito de estudantes em 1904 e em 1906, evidenciamos que algumas mulheres continuaram seus estudos na ENIB. De igual maneira, encontramos informações de professoras cursistas que continuavam na ENIB, mas com alguns períodos de interrupções. Isso nos leva a pensar que foi necessário suspender a formação por

algum tempo, mas, posteriormente, quando elas e suas famílias obtiveram melhores condições financeiras, essas mulheres conseguiram retomar os estudos.

Cabe ressaltar que não foi possível realizar a análise no ano de 1905, pois não encontramos dados sobre o funcionamento da escola nem sobre matrículas de estudantes na ENIB naquele ano escolar. Não obstante, na análise dos dados dos anos de 1904 e 1906, são evidentes algumas diferenças e semelhanças na matrícula de estudantes nos anos de 1904 e 1906.

Em 1906, das alunas provenientes da escola anexa, apenas Pabla Zuñiga havia conseguido continuar os estudos, embora, no relatório de 1905, constasse que três alunas da escola anexa realizaram os exames regulamentares, o que nos leva a afirmar que Raquel Estarita e Belén Pérez não haviam continuado sua formação.

Lembramos que as alunas no último ano da escola anexa tinham a possibilidade de ingressar na ENIB como estudantes bolsistas e professoras na escola anexa desde que tivessem cursado todos os anos de formação elementar. Portanto, algumas das alunas do primeiro ano que recebiam bolsas eram ex-alunas da escola anexa, sugerindo, inclusive, que as bolsas eram usadas como chamarizes para matrículas e frequência tanto na escola anexa quanto na ENIB.

Das estudantes normalistas que cursavam o primeiro ano em 1904, três cursavam, em 1906, o segundo ano de formação docente,

o que comprovou que Petrona Barrios O., Julia Hernández M. e Anselma Rodríguez interromperam a formação docente no ano de 1905. Rebeca García D., Mercedes León T. e Adriana Paz V., que cursavam o segundo ano em 1904, retomaram os estudos em 1906 e frequentavam o terceiro ano de formação, fato que nos leva a intuir que tenham se afastado do curso em 1905, a fim de aguardar vagas do recebimento de bolsas para a continuidade da formação na ENIB.

As estudantes normalistas que não interromperam sua formação foram Rosa Amelia Angulo Gómez, Sara María Delgado G., Julia Herrera, Alejandrina Lago V., estudantes que cursavam o primeiro ano em 1904 e o terceiro ano em 1906. Analogamente, Nicolasa Lamadrid M. e Josefina Torres B. estavam no segundo ano em 1904 e, em 1906, no quarto e último da formação normalista. Provavelmente, essas mulheres ou podiam se manter financeiramente ou recebiam bolsas. Com isso, constatamos que apenas quatro mulheres, das 11 que iniciaram o curso normal em 1904, conseguiram concluir a formação no ano de 1907. Não obstante, quatro das alunas-mestras de terceiro ano, tal como informara a Diretora, possuíam problemas econômicos para continuar a formação normalista, mas duas delas não haviam interrompido sua formação docente em 1905, e novamente, acreditamos que tenham recebido auxílio financeiro de alguma fonte para manterem seus estudos.

Em 27 de outubro de 1906, a imprensa oficial publicou o relatório da visita à ENIB pelo Diretor de Instrução Pública do Departamento, realizada para inspeção da instituição em julho de 1906. O relatório apresentado é pouco extenso, mas trouxe alguns aspectos relativos ao funcionamento da ENIB. O número de estudantes na ENIB se mantinha em 28 alunas normalistas (BOLÍVAR, 1906), o que demonstra que nenhuma estudante havia desistido do curso, apesar do fechamento do internato gratuito e dos problemas que algumas delas enfrentavam.

O relatório também apontou que o desempenho de professores e estudantes era satisfatório, embora fosse urgente e necessário, para que a ENIB continuasse ofertando os quatro anos de formação normalista, a ampliação do número de docentes com a finalidade de atender a todas as disciplinas ofertadas. A solicitação foi atendida no mês de setembro.

A Senhora Diretora da Escola Normal manifestou que desde o dia 6 e 13 do corrente tinham entrado no exercício de suas funções os novos professores D. Samuel E. Pereira e Federico Nuñez G., respectivamente, nomeados pelo Decreto 647, de 5 do mesmo mês, da Governação do Departamento, em virtude da ordem recebida do Ministro da Instrução de Pública, em ofício número 1393, de 17 de agosto, a fim de aliviar um pouco a pesada carga que vinha acolhendo as superiores e professoras, desde princípio do

ano, em consequência de estar funcionando todos os quatro anos do plano vigente. (BOGOTÁ, 1906, p. 486).

No excerto acima, comprovamos que as diretoras e professoras haviam assumido as aulas e outras funções para que a ENIB continuasse funcionando. No mês de agosto de 1906, foram contratados três professores. Esses docentes iniciaram o exercício da profissão no mês de setembro. Verifica-se, ainda, que dois desses profissionais foram contratados; o terceiro professor mencionado era o reverendo Nicolás Cáceres, que já trabalhava na instituição, mas seu salário era custeado pela diretora da ENIB havia dois anos e meio (BOGOTÁ, 1906).

É interessante notar que não foi contratada nenhuma professora nesse momento. Outra informação relevante foi o fato de a diretora da ENIB arcar com o salário do reverendo por dois anos e meio, o que nos leva a, no mínimo, duas reflexões: a primeira refere-se à importância, conferida pela direção, de se ter um sacerdote na instituição escolar; a segunda diz respeito aos recebimentos de recursos da ENIB que lhe permitiam assumir os custos de um professor, provavelmente, recursos advindos da contribuição financeira das estudantes que se matriculavam.

No Quadro 42, apresentamos pessoas e suas respectivas funções na ENIB em setembro de 1906. Persistia a atribuição de aulas

a professores homens, de modo que somente quatro docentes eram mulheres. Dessas quatro, duas atuavam como extranumerárias. Entre as 20 disciplinas do currículo da ENIB, as professoras orientavam as disciplinas mais voltadas para as lidas cotidianas no ambiente doméstico e de aprimoramento do espírito feminino, ao passo que os professores homens atuavam nas de Cultura Geral.

Disciplinas	Anos	Professores
Horticultura e Arboricultura	1º, 2º, 3º e 4º	María América Blanco
Higiene e Fisiologia	3º e 4º	María América Blanco
Espanhol	1º, 2º, 3º e 4º	Federico Nuñez G.
Aritmética	1º, 2º, 3º e 4º	Eufemia Nuñez Céspedes (1º e 2º) Federico Nuñez G. (3º e 4º)
Pedagogia Teórica e Prática	1º, 2º, 3º e 4º	María América Blanco
Geografia Plana	1º e 2º	María Helena Gómez
Geografia do Espaço	3º e 4º	Federico Nuñez G.
Costura, Bordado e Tapeceira	1º, 2º, 3º e 4º	María Helena Gómez
Literatura e Francês	3º e 4º	María Paz de Mas
Economia Doméstica	2º e 3º	María América Blanco
Música Teórica e Prática	Alunas com vocação	María Paz de Mas
Religião e Moral	1º, 2º, 3º e 4º	Nicolás Cáceres
Leitura e Urbanidade	2º, 3º e 4º	Juan Gastenboldo
História Universal	3º e 4º	Samuel Pereira (3º) Juan Gastenboldo (4º)
História da Colômbia	2º, 3º e 4º	Miguel A. García
Geografia da Colômbia	1º e 2º	Miguel A. García
Caligrafia	1º, 2º, 3º e 4º	Miguel A. García
Contabilidade	4º	Constantino Pareja G.

(Continuação)

Disciplinas	Anos	Professores
Ortografia Prática	3º e 4º	Constantino Pareja G.
Cosmografia	2º e 3º	Samuel Pereira

Quadro 42 – Disciplinas e Professores na ENIB (setembro 1906)

Fonte: Bogotá (1906).

De fato, as fontes analisadas comprovam que a ENIB, desde sua reabertura em 1904, foi se consolidando como uma instituição formadora de professoras, incorporando maior número de professores e de disciplinas nos quatro anos de programa de formação.

No que toca ao ano de 1907, não encontramos suficientes informações sobre a ENIB. Entretanto, um aviso publicado na imprensa local, no mês de janeiro de 1907, noticiou que a ENIB estava recebendo jovens mulheres para ingressar na instituição como estudantes internas, desde que contribuíssem com as mensalidades.

Este importante estabelecimento de Instrução Secundária Profissional e sua escola Primária Anexa, reatarão suas tarefas do corrente ano em 4 de fevereiro próximo com o seguinte pessoal [...] De acordo com a autorização concedida pelo Ministério de Instrução Pública à Diretora, lhe admitem alunas internas pensionistas mediante o pagamento de \$10,00 ouro por cada mês, o que se pagará antecipadamente. (BOLÍVAR, 1907, p. 32).

O excerto acima comprova que a ENIB prosseguiu ofertando as atividades formativas no ano de 1907, mas as estudantes deveriam pagar mensalidades para permanecer como internas. Logo, é possível concluir que a gratuidade do internato não havia sido restabelecida. Na mesma publicação, havia menção aos docentes que iniciaram o ano de 1907 trabalhando na ENIB; a Diretora da ENIB continuava sendo María América Branco, a diretora da escola anexa, Ángela Pardo de Rivas e a Sub-diretora da ENIB, Eufemia Nuñez de Céspedes. (BOLÍVAR, 1907)

Da mesma forma, as professoras na ENIB que continuavam em atuação em 1907 eram María Helena Gómez e María Paz de Mas, e os professores eram Juan Gastenboldo, Nicolás Cáceres, Federico Nuñez, Samuel Pereira, Miguel García e Constantino Pareja. Betshabé Ramos Correa não continuou atuando, mas não conseguimos identificar o motivo de seu afastamento. Desse modo, em 1907, 12 professoras e professores atuavam na ENIB.

Entre os anos de 1908 e 1911, não foi possível encontrar dados sobre docentes e estudantes na ENIB, seja na imprensa oficial, seja nos informes de Instrução Pública que acessamos. Não obstante, isso não quer dizer que não exista informação sobre a instituição nesses anos, e sim que, no processo de coleta de dados, não conseguimos acesso a essas informações, que nos permitiria uma análise mais detalhada.

O relatório publicado em 12 de janeiro de 1912 descreveu o funcionamento da Instrução Pública no Departamento de Bolívar. A ENIB foi apresentada como instituição formadora de professoras primárias do Departamento, e ressaltou-se que o número de normalistas havia aumentado significativamente, o que exigia a contratação de mais pessoas para a manutenção de suas atividades. A ENIB, portanto, permanecia ofertando formação de professoras, o que justificou a solicitação de contratação de funcionários: "[...] dado o numeroso do pessoal das alunas internas, solicitei dessa Direção Geral, para que autorizasse nessa Assembleia, a criação de mais duas vagas de zeladoras" (BOLÍVAR, 1912, p. 38).

No mesmo documento, o Inspetor de Instrução Pública afirmou que a ENIB apresentava problemas com algumas disciplinas ministradas, e expôs que "[...] o programa de ensino vem sendo de anos deficientes em algumas matérias e embora tenha se corrigido algumas lacunas no presente ano, falta algo por fazer" (BOLÍVAR, 1912, p. 42). Não foi esclarecido o que deveria ser feito especificamente, mas foi solicitado se organizasse organização, de forma mais adequada, os planos de estudos e que esses fossem remetidos à Direção de Instrução Pública antecipadamente a fim de serem avaliados (BOLÍVAR, 1912).

Todavia, pensamos que, desse relatório, tenham surgido algumas soluções em favor da ENIB, pois, em 1913, a imprensa oficial

do Departamento publicou a atribuição de algumas bolsas de estudo a mulheres.

[...] ficou vaga a bolsa em Cartagena que tinha a senhorita Teodolinda Herrera [...] igualmente vaga a bolsa que gozava a senhorita Dolores Rubio, aluna graduada como Professora Elementar, que as senhoritas Ana Julia Obregón e María Mercedes Jiménez possuíam os requisitos legais para receber bolsa de estudos na Escola Normal de Professoras lhes sendo favorável o parecer da senhora Subdiretora encarregada do estabelecimento. (BOLÍVAR, 1913, p. 2895).

Como vemos no excerto acima, as bolsas eram atribuídas a outras alunas quando as alunas se retiravam por enfermidade ou concluíam o curso, recebendo os diplomas como professoras. Não conseguimos fontes que nos permitissem descobrir porque Teodolinda Herrera teve sua bolsa suprimida, mas Dolores Rubio formou-se e Ana Julia Obregón e María Mercedes Jiménez passaram a receber bolsas para iniciar a formação normalista, após parecer emitido pela subdiretora da ENIB.

Sobre o ano de 1914, encontramos, na mensagem do governador à Assembleia Departamental, a informação de que a ENIB continuava em funcionamento e, no periódico oficial, encontramos algumas nomeações e permissões concedidas a docentes no ano de

1915. No dia 25 de janeiro de 1914, foi publicado o Decreto n° 935, que atribuiu ao reverendo Antonio Arias permissão para se afastar das aulas que ministrava na ENIB por sessenta dias. Luis Carlos Guizado foi nomeado para substituí-lo. Outros nomeados para iniciar o ano de 1915 na ENIB foram: Andrea Fortich de Estrada e Juana N. do Gómez, como zeladoras, e Asunción Claros do Amadó, como professora de Bordados e Trabalhos Artísticos (BOGOTÁ, 1915). Essas nomeações atenderam, portanto, às considerações do relatório emitido em 1912 pelo Inspetor de Instrução Pública, que havia solicitado duas zeladoras e mais professoras para a ENIB.

Na Memória de Instrução Pública de 1916, o Diretor de Instrução Pública Departamental, Antonio José do Irrisari, relatou que a Instrução Secundária e Profissional no Departamento de Bolívar tinha estado funcionando em instituições escolares em 1915, incluindo a ENIB, com a oferta de formação de professoras. Ressaltamos que, em 1915, o número total de estudantes de Instrução Secundária no Departamento de Bolívar era de 470, mas mulheres estudantes eram apenas 180 e representavam 38,3% da população estudantil secundária. Estudantes do sexo masculino superava em 61,7% o sexo feminino (BOGOTÁ, 1916).

Analisando esses dados, um questionamento que nos fica é: quais seriam os motivos que impediam o acesso de estudantes do sexo feminino nas escolas secundárias? Ponderamos que as escolas

que as recebiam eram escassas, bem como os estímulos eram insuficientes para que as mulheres adentrassem os espaços escolares. Contudo, cabe aprofundar mais nos estudos a respeito.

Em 1916, o Diretor de Instrução Pública Departamental expôs que nas “[...] Escolas Normais, a instrução agora seguia métodos modernos” (BOGOTÁ, 1917, p. 34). A imprensa oficial publicou várias nomeações de professores e professoras, entre eles, Luis Patrón, Josefina Rodríguez, Enrique Arrazola, José do C. Rodríguez e Manuel Ortiz Castillo. De fato, a ENIB mantinha seu funcionamento regular e, no ano de 1916, foi criada a primeira Escola da Infância, anexa à ENIB.

Como anexa à Escola Normal de Professoras, no relatório do senhor Diretor Geral de Instrução Pública, criou-se em 1916, uma Escola da Infância para crianças de três a seis anos. Ainda com os imperfeitos e primitivos úteis nela empregados no ano anterior os resultados obtidos foram muito bons, portanto, os pais de família solicitaram fervorosamente que se reabrisse a escola neste ano, o que se realizou já com móveis apropriados e com as ferramentas necessárias. (BOGOTÁ, 1917, p. 34).

A Escola de Infância, como relatado pelo Diretor de Instrução Pública, foi acolhida positivamente entre a população bolivarense, o que permitiu sua abertura no ano de 1917.

Ponderamos que o fato também encontrou sustentação devido ao maior número de professoras normalistas formadas ou em estudo na ENIB, e que a instituição aproveitou a oportunidade para ampliar o espaço de atuação, tendo em vista que, ao propiciar formação para as estudantes normalistas na Escola de Infância, poderia ter menos custo com professoras, ao mesmo tempo que recebia recursos a mais, tanto dos pais quanto do governo.

No ano de 1917, na ENIB, o professor Enrique Arrazola renunciou ao cargo de docente e, em sua substituição, foi nomeado Bartolomé Calvo Medina. Em 22 de novembro de 1918, a Revista de Instrução Pública de Bolívar publicou o relatório da Diretora da ENIB, Ana María Toscano, que apresentou dados sobre alunas-mestras, docentes e funcionários da instituição, assim como informações a respeito do funcionamento do estabelecimento.

No dia dez de fevereiro iniciaram-se as atividades escolares com o seguinte pessoal: Diretora da Escola, senhorita dona Ana María Toscano Canal. Subdiretora, senhorita dona Elisa Flórez P. Zeladora, Professoras senhoritas dona Rita María Pacheco e dona Ana Bertina Martínez. Zeladora Departamental, senhora dona Rita Navarro, viúva do Bonoli. Professoras dona Reneta Micolao, viúva de Vélez, Asunción C. de Amadó e Ana María Otero. Senhoritas Rosa de León e Mercedes de Carmen García. Professores senhores R. P.

Ricardo Calderón S. J., Eduardo G. Piñeres, Simón J. Vélez, Luis Carlos Guizado, Manuel Lucio Posada, Jorge Gómez H., Jose María Nuñez e Rafael Orozco. Portera, Inés Perinián. (BOLÍVAR, 1918, p. 48).

A ENIB, em 1918, contava com 19 professores, sendo que oito eram homens, incluindo o reverendo. Havia 11 mulheres atuando na ENIB, duas delas como diretoras, duas como zeladoras e cinco como professoras. Alguma delas estavam na ENIB desde anos anteriores, como Reneta Micolao, que aparece nos informes da ENIB desde o ano de 1905.

No que concerne às estudantes, havia 32 mulheres matriculadas na ENIB. Como o primeiro ano de formação havia sido suprimido pelo governo devido à crise econômica do país, em 1918, a ENIB não ofertou vagas para uma nova turma. Continuaram funcionando apenas as turmas de segundo, terceiro e quarto anos. Dessas 32 estudantes, dez estavam matriculadas no segundo ano, 11 estavam no terceiro ano, nove frequentavam o quarto ano e duas estavam estudando na Escola Anexa Preparatória (BOLÍVAR, 1918).

Algumas atividades comuns às comemorações religiosas e patrióticas eram celebradas com desfiles das escolas e órgãos públicos na Colômbia, e a ENIB participava. Em 20 de julho de 1918, estudantes da ENIB e da escola anexa participaram da celebração do

dia da independência da Colômbia, como podemos visualizar na Figura 5.



Figura 6 – Evento Cívico ENIB (1918)

Fonte: Bolívar (1918).

Na imagem, uma das poucas fontes encontradas que retratam estudantes da ENIB, observamos a participação da instituição escolar em um desfile que, conforme consta na legenda encontrada na imagem, celebra o dia da independência colombiana. Datada de 20 de julho de 1918, na figura, observamos que as estudantes normalistas são as que antecedem o desfile, seguidas por alunas menores – possivelmente, estudantes da escola anexa –, todas vestidas de branco. Ao lado esquerdo das alunas, vestida de negro, encontra-se a diretora da ENIB e, atrás dela, provavelmente, a diretora da escola anexa.

Os uniformes brancos, compridos, confeccionados com esmero, procuram evidenciar uma imagem que se projetava da ENIB: uma instituição feminina que cuidava das mulheres, educando-as sob o símbolo da pureza, da virtude, de uma moral limpa, considerada adequada a uma mulher para a atuação no magistério. Parece-nos, ainda, que a uniformidade nos vestuários recatados procurava demonstrar organização, decoro e esmero, qualidades que deviam ser estimuladas nas instituições escolares femininas.

Em 10 de novembro, como descrito no relatório de 1918, as estudantes graduadas receberam seus diplomas: Raquel Amador, Sixta Tulia Beltrán, Sixta Tulia Fernández, Madalena García, Amanda González, Alicia T. Laurens, Josefina María Lyons, Escolástica Mercado e María de Jesús Pomare, oito estudantes mulheres que se titularam como professoras normalistas na ENIB em 1918.

Em 1919, a ENIB continuava funcionando como instituição formadora de professoras primárias, e o quadro docente havia se ampliado para 20 professores. Na Memória de Instrução Pública de 1920, consta que o Departamento de Bolívar contava com 54 docentes atuando na educação secundária, 20 dos quais trabalhavam na ENIB. Pensamos que a instituição escolar formadora de professoras havia alcançado significativa importância no Departamento de Bolívar (BOLÍVAR, 1920).

Alguns dos professores que trabalharam na ENIB, no ano de 1919, eram: Juan Saladén T., Vicente Castillo S., Ana María Toscano Canal, Francisca de Moreno, Elisa Flórez, María de Carmen García, Rafael Orozco, Reneta Micolao de Vélez, Manuel Ortiz Castillo, Asunción de Amadó, Simón J. Vélez, Gabriel Porras Troconi, Jorge Gómez H., Eduardo G. de Piñeres, Luis Patrón R., Rosa de León, Bartolomé Calvo da Medina. Em 1920, continuavam sendo outorgadas bolsas de estudo para jovens ingressantes, atribuídas por meio de processo de seleção, com a realização de exames de conhecimentos e comprovação de bons costumes para as moças (BOLÍVAR, 1920a).

Arminda Padrón, proveniente de Montería, Luisa Hortenza Gallardo, Dominica Galvan e Isabel Hernández, da província de Carmen, María Abigail Hoyos, da província do Chinú, foram algumas das mulheres que receberam bolsas na ENIB no ano de 1920. Essas bolsas foram destinadas por províncias, com um determinado número de cotas para cada uma, o que permitiu que jovens de comunidades afastadas da capital pudessem frequentar o curso normal ofertado pela instituição. Lembramos que as escolas para formação de professoras só existiam na cidade de Cartagena, no Departamento de Bolívar. No periódico Gaceta Departamental, foi publicado o Decreto n° 801, por meio do qual foram nomeados alguns professores.

Artigo único. Nomeiam-se as senhoritas Ana María Toscano Canal, Eva Betancourt, Rita M. Pacheco, Ana Bernita Martínez e Leonarda Pérez, Diretora, Subdirectora, Zeladoras, Professoras e Porteiras, respectivamente; e aos senhores R. P. Manuel Mejía, Eliseo Toscano, Simón J. Vélez, Gabriel Porras Trosconi, Mercedes de C. García B., Bartolomé Calvo Medina, Ana María Toscano Canal, Ramón S. Paz, Rita do Bonoli, Reneta M. De Vélez, Asunción de Amadó, Antonio D. Granados R., Eduardo G. de Piñeres, Rosa de León, e José W. Cañarete, professores da Escola Normal de Professoras desta cidade. (BOLÍVAR, 1920a, p. 1).

O Decreto n° 801, publicado em 21 de fevereiro de 1920, nomeou professores para exercerem o ofício do magistério na ENIB. Identificamos que Ana María Toscano Canal continuava atuando como diretora na instituição, e, juntamente com ela, outras nove mulheres atuavam como professoras, totalizando dez professoras. Eram nove professores homens, somando 19 educadores em atuação no quadro docente da ENIB.

Considerando o número de professores em 1919, torna-se evidente que houve o decréscimo de apenas um docente, o que não deveria gerar muitas dificuldades no início do ano escolar para a oferta das disciplinas regulamentares. Observamos que o número de mulheres trabalhando na ENIB era superior, mas somente pela

diferença de uma funcionária; como a servidora que atuava na portaria não atuava como professora, o número de docentes de ambos os sexos era igual.

Ressalvamos que, ao igualar o número de professoras ao número de professores, possivelmente, um ambiente mais equilibrado nas atividades escolares estava instalado. Todavia, não conseguimos identificar as áreas de conhecimento nas quais os professores atuavam, o que não nos permitiu realizar uma análise mais detalhada sobre a atuação das professoras na ENIB em 1920.

Uma publicação na página principal da imprensa oficial colombiana sobre o falecimento de uma professora formada na ENIB indica a importância das professoras para o magistério em Bolívar. A Resolução n° 140 de 1920 destacou o falecimento da educadora, a ela atribuindo muitos méritos na carreira docente.

Faleceu em São Marcos, em serviço no cargo de diretora da Escola de Meninas, nesse mesmo lugar, a senhorita dona Amanda González M., Professora de Escola Superior, com título expedido pela Escola Normal de Professoras dessa cidade; a senhorita dona Amanda González M., foi aluna modelo do estabelecimento antes mencionado, sobressaindo-se por sua desmedida inteligência, perseverança inquebrável e meritório esforço pessoal; durante o pouco tempo que esteve à frente da Escola de

Meninas de São Marcos, distinguiu-se pela mais absoluta integridade no cumprimento de seu dever e seus dons pedagógicos; a dita senhorita González, acatando as disposições superiores e em cumprimento de seu dever e compromissos contraídos com o Governo, não vacilou em aceitar e se encarregar do posto em uma região isolada. (BOLÍVAR, 1920b, p. 1).

A publicação permite-nos a compreensão de que Amanda González, formada na ENIB, recebeu a diplomação como professora de escola superior, o que só era possível após a formação nas escolas normalistas colombianas. Amanda González exercia o cargo de diretora e havia sido uma estudante modelo, uma vez que cumpria "seu dever e dons pedagógicos". Por ser considerada pessoa íntegra, foi encarregada da direção de uma escola em uma região isolada. Essas colocações, transcritas do excerto, trouxeram-nos algumas inquietações que não conseguimos solucionar, entre elas, a causa da morte da professora e se foi o recebimento de auxílio financeiro para os estudos que a obrigou a aceitar o ofício de diretora em um local distante.

Não obstante, os cargos outorgados a professoras, como mencionado na Resolução n° 140 de 1920, eram afastados da zona urbana, o que poderia gerar algumas dificuldades para as mulheres que aceitavam esse encargo. Isso nos permite afiançar que as professoras que tivessem recebido bolsas de estudo do governo

durante o curso de formação normalista deveriam acatar ordens e se dispor ao trabalho nas localidades que lhes eram atribuídas.

Outra descrição constante no excerto era o desempenho da professora falecida. Amanda González, conforme a Resolução n° 140 de 1920, tinha sido uma aluna e professora exemplar, inteligente, perseverante na dedicação e no cumprimento de seus deveres, o que evidencia que as estudantes bolsistas da ENIB desempenhavam as atividades escolares com afinco. Essa constatação nos leva a ponderar que eram formadas sob uma rígida concepção de mulher e de comportamentos que delas se esperava na vida pessoal e profissional: uma mulher competente e virtuosa. É interessante destacar que, à professora em questão, foi prestada significativa homenagem pelas autoridades colombianas.

Artigo 2° Se recorde como digno de se imitar a lembrança das virtudes e competências da distinta professora no desempenho das funções do ensino, a todos os membros ativos do magistério e em particular às Professoras do Departamento. Artigo 3° Na Igreja Catedral desta cidade, celebrar-se-á, no dia oportuno, o funeral religioso pela falecida, com presença de todos os Professores e Professoras da cidade e os Colégios e Escolas públicas femininas. Artigo 4° O pavilhão da Escola Normal de Professoras, em sinal de luto, permanecerá içado a meio mastro durante três

dias, e pelo mesmo termo, as alunas da Escola guardarão o luto. (BOLÍVAR, 1920b, p. 1).

O excerto informa que, além de lamentar a morte da professora Amanda González, a Dirección Geral de Instrução Pública ordenou que se cumprissem três dias de luto na cidade, convidando todas as professoras e alunas das escolas públicas a assistirem ao funeral da docente falecida, o que leva, mais uma vez, ao fato de que, por trás da morte da professora, havia alguns acontecimentos alheios aos interesses governamentais e que era preciso amenizar.

Em 18 de janeiro de 1921, foi publicado, na imprensa do Departamento de Bolívar, um edital convocando Aminta Herrera M., Berta M. Morais, Soledad Osorio, Berta María Velazco, Rita Isabel Olivo, María de Socorro Viola, Gregorina Gavalo, Catalina V. Mendoza, María do Jesús Ramos, Dilia Arrázola, Silvia Moré e Eufemia María Lian, que tinham enviado, antecipadamente, requerimentos de bolsas para estudar na ENIB (BOGOTÁ, 1921).

As jovens foram convocadas a se apresentarem para o exame de conhecimentos, cujos resultados definiriam quem obteria a única cota de bolsa de estudos. As 12 moças inscritas foram selecionadas para realizar o exame. Diante disso, podemos afirmar que eram muitas as jovens com o interesse de se formar como professora, e

poucas as oportunidades de fazê-lo como estudantes bolsistas no período.

Em 10 de junho de 1921, a professora Reneta Micolao de Vélez apresentou sua renúncia ao Diretor Geral de Instrução Pública de Bolívar, Francisco Cruz (BOLÍVAR, 1921). Essa professora fazia parte do quadro de docentes da ENIB desde o ano de 1905, inicialmente, como professora de piano, somando 16 anos de serviço como professora. Não encontramos o motivo de sua desistência do cargo. Em sua substituição, foi nomeada María C. de León.

Outros docentes foram nomeados, em 1921, para atuar na ENIB: Magdalena García P., Antonio Amador y Cortes, que substituiu o professor José W. Cañarete por trinta dias em janeiro de 1921, sendo renomeado em março devido à renúncia do professor José W. Cañarete (BOGOTÁ, 1921).

A ENIB fechou suas portas no mês de setembro de 1922, em virtude da crise econômica que atravessava o país. Antes disso, encontramos, na imprensa oficial, a atribuição de mais uma bolsa de estudos para a formação de estudantes na ENIB. Essa bolsa foi concedida a outra estudante devido ao fato de Teresa Gutiérrez, primeira detentora da referida bolsa, ter se afastado por motivo de enfermidade, de modo que "[...] a senhorita Elvira Pareja solicitou, apresentando os documentos que exige o Decreto Nacional, Número 954, uma bolsa na Escola Normal" (BOGOTÁ, 1922a, p. 1).

Na ENIB, as bolsas eram outorgadas como oportunidades de estudos para mulheres cujas condições não lhes permitiam frequentar a escola. Algumas das estudantes adoeciam no transcurso de sua formação normalista e deviam, obrigatoriamente, se a enfermidade punha em risco a própria saúde ou as das demais estudantes, retirar-se da instituição. Caso fosse estudante bolsista, recebendo auxílio financeiro governamental, era preciso comprovar que a enfermidade era grave para justificar o abandono da instituição sem penalização, como o comprova o excerto descrevendo que Teresa Gutiérrez comprovou sua enfermidade à direção da ENIB e à Direção de Instrução Pública do Departamento de Bolívar, fazendo com que outra bolsista fosse chamada para ocupar a bolsa de estudos que ficara vaga.

Elvira Pareja, depois de aprovada no exame de conhecimentos, recebeu a bolsa de estudos que, em meses anteriores, pertencia a Teresa Gutiérrez. Diante dessas informações, podemos entender que o processo de bolsa na ENIB era restrito e seguia normas rígidas para sua atribuição. Os mesmos critérios eram adotados quando da transferência de uma bolsa de estudos de uma estudante a outra quando uma jovem bolsista precisava se afastar da ENIB por razões de saúde.

O cancelamento das bolsas de estudo na ENIB também ocorria quando as alunas-mestras se graduavam; ao obterem os

títulos de professoras, as bolsas de estudo eram cortadas. A Resolução nº 200, em 24 de janeiro de 1922, publicou o cancelamento das bolsas das jovens Ana V́ictoria Maza, Juana Chica, Ana Luisa Ṕerez, Margarita Puello e Francia Tinoco, por motivo de graduaçãõ (BOGOTÁ, 1922a)

No ano de 1926, nomeações e a atribuiçãõ de algumas bolsas de estudo foram publicadas na imprensa oficial do Departamento de Bolívar. A aluna-mestra Lalia Ferńandez Guerra recebeu a bolsa de estudos, uma vez que a estudante Esther Judith R. abandonou o curso. Foram nomeados Eliseo Mantilla, Ana Maŕa Ṕerez de Otero, Catalina M. Schotborhg, Maŕa Zuñiga, Clara Maŕa Troconis, Antonio Pinilla, Xavier de Pindray, Joaquín M. Ṕerez e Miguel Garća como professores (BOLÍVAR, 1926).

Depois de permanecer fechada por três anos, a ENIB reabria suas portas com um corpo docente de nove professores, quatro mulheres e cinco homens. Em relaçãõ aos três anos consecutivos de 1927 a 1930, encontramos pouca informaçãõ a respeito dos professores e alunas-mestras, mas a imprensa oficial noticiou algumas nomeações e bolsas de estudos que lhes foram atribuídas.

Nas Memórias de Instruçãõ Ṕblica de 1927, afirmava-se que “[...] a escola Normal de senhoritas funciona com um total de 55 alunas, 27 das quais bolsistas pela Naçãõ, três sãõ extranumerárias e 25 pensionistas” (BOGOTÁ, 1927, p. 35). A ENIB, um ano depois de

sua reabertura, contava com um grupo de estudantes similar ao de anos anteriores, reafirmando que a demanda de jovens com aspiração a se formar como professoras se manteve no período em estudo.

As alunas-mestras que recebiam bolsas de estudo na ENIB consistiam em cerca de 49,1% das estudantes, o que nos permite evidenciar que a maior parte das estudantes possuíam poucos recursos e precisavam das bolsas para continuarem seus estudos, como descrito: "[...] as senhoritas Eugenia Pérez, Alicia Gian e Raquel Enseada alcançaram as mais altas qualificações nos exames de concurso para as três bolsas de estudo na Escola Normal Nacional de Institutoras, atribui-se às senhoritas essas bolsas de estudo" (BOLÍVAR, 1927, p. 3).

Ponderamos, ainda, que, depois da obtenção do título de professora, as estudantes bolsistas deveriam, obrigatoriamente, exercer o magistério nas localidades para as quais fossem designadas pelo governo. Em alguns casos, essas localidades consistiam em lugares afastados das cidades, fazendo com que tal exigência, sem dúvida, poderia ser um obstáculo para as jovens professoras.

As bolsas representavam uma oportunidade imediata para as jovens bolivarenses continuarem os estudos no nível secundário e se formarem como professoras primárias, por isso, havia constantes solicitações para exames com o objetivo de obter uma bolsa. As qualificações mais altas eram requerimentos para conquistá-la.

Outro aspecto que cabe salientar é que, em todo o Departamento, as escolas normais de Bolívar se mantinham em constantes crises, econômicas ou educativas, que afetavam o desenvolvimento da educação colombiana, a formação dos alunos e alunas. O ano de 1928 não era exceção, e Francisco Castilla, Diretor de Instrução Pública de Bolívar, manifestou, no relatório publicado nas Memórias de Instrução Pública de 1928, que as escolas normais de Bolívar se encontravam em "[...] crise quanto ao número e qualidade de alunos e a quase escuridão do trabalho pedagógico [...] faltava ali o espírito de orientação pedagógica, a ordem e a disciplina escolar, fatores essenciais em todo trabalho educativo" (BOGOTÁ, 1928, p. 181).

Pensamos que tal crise das escolas devia-se a, no mínimo, duas razões. A primeira delas era a baixa quantidade de estudantes que ingressavam nessas instituições para se formarem como professores. Francisco Castilla (BOGOTÁ, 1928) explicou que o acanhado número de ingressantes se justificava pelo pouco prestígio do ofício no magistério e pela baixa remuneração salarial, o que gerava pouco interesse por estudos de cinco anos que conduzia a uma profissão não creditada, tanto econômica quanto socialmente, no país. A segunda razão era a preparação pedagógica dada nas escolas normais. Como dito por Francisco Castilla (BOGOTÁ, 1928), os docentes eram capacitados para o ofício nas escolas normais, mas

as orientações pedagógicas e o material didático eram escassos e limitavam o alcance do conhecimento por parte de educadores e estudantes.

A ENIB, nos anos de 1929 e 1930, conforme publicado na imprensa oficial do Departamento de Bolívar, procedeu a algumas nomeações de professores e atribuições de algumas bolsas de estudos. Uma das nomeações foi a da Diretora da instituição, em 1929, Juana María Martínez, para substituir Carmen González Salgado, sendo, logo depois, substituída por Concepción G. do Lecompte (BOLÍVAR, 1929). Entretanto, em agosto de 1930, a ENIB havia trocado novamente de diretora, sendo nomeada, no dia 25, Anselma López (BOLÍVAR, 1930).

No transcurso de 1929 e 1930, portanto, a ENIB tinha sido gerida por quatro diretoras diferentes. Não foi possível, contudo, identificar as causas dessas mudanças. Só conseguimos encontrar justificativa para essa rotatividade de diretoras no que se refere a 1930. Concepción G. De Lecompte, que era a Diretora da ENIB em 1929, foi nomeada para a direção do Colégio Nossa senhora de Carmen, o que gerou uma nova nomeação para direção da ENIB a partir de 25 de agosto de 1930, no caso, a de Anselma López.

Josefina de León, Celia Posada e Guillermina Taylor e Emelina Negrete, pela província de San Andrés, receberam bolsas de estudos em 1929. Em 1930, Antonia Blanco B., Adela Zuñiga, Cecilia

Visbal B., Ana Mercedes Arrieta, Clara Casas, Beatriz Torres, Macaria Padrón, Lourdes Burgos, Tulia Torrente, Ofelia Revollo B. e Matilde Fernández também obtiveram bolsas para seus estudos.

Analizamos que as estudantes normalistas, ao longo de 1903 a 1930, para que recebessem suas bolsas e continuassem seus estudos, deveram atender às exigências sociais do período e cumprir com as responsabilidades e deveres outorgados pela ENIB, inclusive, seguindo a religião que a instituição professava.

Destacamos, ainda, que o número de estudantes se manteve ao longo dos anos, sem apresentar um aumento significativo. Embora tenhamos encontrado registros de 34 estudantes frequentes em 1905, no ano de 1927, havia apenas 55 estudantes na instituição, o que representa um aumento de oferta de, aproximadamente, 21 vagas anuais a mais em 22 anos.

Apesar disso, consideramos que a ENIB cumpriu importante papel na formação de professoras e apresentou às mulheres cartageneras e bolivarianas uma profissionalização. Elas, por sua vez, certamente, inspiraram outras mulheres e ocuparam espaços educativos e sociais que contribuíram para a formação de gerações de mulheres colombianas.

7.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO: OS SILÊNCIOS E AS MUITAS TAREFAS...

Ainda que este manuscrito registre um pouco de nossas pesquisas e estudos, sabemos que é apenas uma pequena parte de "[...] nossas responsabilidades nessa escolha das fontes, o itinerário de nossos escritos percorre parte de descobertas, de investigações [...] em busca de mudanças, que alargam nossas perspectivas espaciais, temporais, culturais" (FERREIRA; OLIVEIRA; PRADO, 2019, p. 18-19).

Colaboramos para promover refinamentos e detalhamentos, para compor uma escrita, entre a inúmeras possíveis, de uma história da educação das mulheres. *História da educação das mulheres:*

entre agulhas, prendas domésticas e o magistério (Mato Grosso/Brasil e Caribe/Colômbia) é, portanto, um desafio: investigar a educação das mulheres inseridas em contextos específicos.

O texto, desse modo, tencionou ser uma contribuição para um campo de pesquisa ainda incipiente, “a história das mulheres”, pois foi somente nos anos de 1980 que o tema emergiu no Brasil como um campo definido de pesquisa para a historiografia. Por extensão, procuramos trazer para nossa região, o Centro-Oeste, as contribuições tanto para a história da educação brasileira – ao desvendar e tornar visível o percurso da educação feminina em Mato Grosso – quanto para a educação da América Latina – ao abordar uma parte da história da educação feminina ofertada em Cartagena, no Departamento de Bolívar, no Caribe colombiano. Mostrando algumas atividades de formação e de escolarização de mulheres, tentamos difundir conhecimentos sobre percursos e movimentos de escolarização das mulheres desconhecidos até então.

Duas vertentes têm nos orientado: i) a caracterização de escolas que ofertaram educação para mulheres, organizando informação documental disponível; ii) possíveis implicações da instrução republicana para a mudança da noção do feminino para as mulheres, analisando indicadores que estiveram relacionados à educação feminina nesse contexto, tais como profissionalização, cidadania, família, abertura de possibilidades a partir do acesso à

instrução formal pública, para a escolarização e intelectualização da mulher.

Iniciamos discutindo os rumos da escolarização feminina em Mato Grosso, a partir da Reforma Souza Bandeira, que foi instituída no mesmo ano da proclamação da República brasileira. Essa reforma ocorreu em um momento significativo da história brasileira e mato-grossense, mostrando-se bastante coesa com a realidade do momento no qual os princípios republicanos já despontavam. Daquela reforma, derivariam outras reformas educativas no estado mato-grossense nos anos que se seguiriam.

Essa primeira Reforma, denominada Souza Bandeira, de 07 de junho de 1889, não alcançou os fins a que se propôs, uma vez que, poucos meses depois, a República foi proclamada. A partir daí, deveria haver outras formas de propagar os ideais republicanos, cabendo, portanto, a elaboração de novas propostas educativas que se diferenciassem das que existiam antes da República no Brasil. Mesmo inovadora, a reforma Souza Bandeira foi relegada ao esquecimento.

A promulgação de outros dois Decretos ocorreu pouco depois e estabeleceu amplas reformas educacionais no estado de Mato Grosso. O primeiro deles, o Decreto nº 10, de 1891, estabeleceu a oferta de educação para todos, a garantia à liberdade e à laicidade do ensino e à gratuidade da escola primária, que contava com

algumas poucas instituições escolares nas localidades do estado. O ensino secundário, por sua vez, era ofertado apenas no Liceu Cuiabano em Cuiabá, capital do estado. O Decreto nº 10, contudo, ao não se desvincular das normas do Regulamento de Sousa Bandeira, de 1889, e ainda, por ser desconhecido da população, não logrou êxito na reforma da Instrução Pública mato-grossense.

Somente após a promulgação do Decreto nº 68, de 20 de junho de 1896, o ensino primário foi minimamente organizado no estado de Mato Grosso, distinguindo escolas elementares e complementares e estabelecendo um programa diversificado a partir da determinação do uso do método de ensino intuitivo nas escolas, como constava no programa educativo para o desenvolvimento do ensino.

No Brasil, em Mato Grosso, tanto o Regulamento Souza Bandeira quanto o Decreto nº 10, de 1891, bem como o Decreto nº 68, estabeleceram normas para a educação feminina, mas perpetuando o que já estava posto anteriormente: as meninas poderiam frequentar as escolas femininas, porém o ensino a elas ministrado seguiria o programa de disciplinas proposto pelos regulamentos em vigor, que determinavam as formas do ensino destinado às mulheres.

No ensino primário, as mulheres aprenderiam as primeiras letras, a ler, a escrever, e os conteúdos mínimos matemáticos,

incluindo sistema métrico decimal, acrescido de trabalho de agulhas e prendas domésticas. No ensino secundário, as aulas ofertadas no Liceu Cuiabano, única escola secundária pública em Mato Grosso, deveria ofertar vagas, nos Cursos Normal e Propedêutico, para ambos os sexos.

Considerando a escolarização das mulheres, a educação era voltada para as particularidades, com características próprias e com intenções diferentes da educação que era ofertada aos homens, o que justificava a criação de escolas ou salas de aula específicas. A educação feminina, quando havia, era oferecida em poucas escolas ou salas de aula, onde era perpetuada a concepção de que a mulher era responsável pela vida doméstica, pela manutenção dos valores tradicionais da boa família, dos bons costumes e da moral. A elas, era estipulado um lugar particular: o espaço privativo do lar.

Entre os anos de 1889 a 1910, verificamos a existência de sete escolas femininas mato-grossenses, no ano de 1889. Ao logo dos anos de 1890, 1891 e 1892, mais 03 escolas surgiram, totalizando dez escolas em funcionamento em cada um desses anos. Em 1893, já eram 12. Em 1894, houve um decréscimo de duas escolas, e o quantitativo retornou para dez, aumentando, no ano de 1896, para 12. Em 1897, eram 13 escolas. Em 1899, 15. Em 1902, novamente, houve um decréscimo para dez escolas. Em 1907, identificamos apenas oito escolas em funcionamento. Em 1908, evidenciamos o

maior número de escolas em funcionamento: 20 escolas femininas. Em 1910, último ano de nossa investigação, em Mato Grosso havia apenas 17 escolas femininas em funcionamento.

Em Mato Grosso, o número de escolas para educação de mulheres era bem menor do que o de escolas para a educação de homens, o que, de fato, demonstra descaso do governo para com a educação feminina. Estamos conscientes, contudo, que a exclusão da mulher dos processos de escolarização também ocorria por outros motivos, como, por exemplo, a permissão ou não de seus pais para que frequentassem as escolas, e a pouca importância dada pelas famílias à educação das moças mais pobres, que deveriam ser mobilizadas para o trabalho e para o casamento.

Cabe-nos, ainda, apontar que a organização da educação feminina mato-grossense foi marcada por uma escolarização que perpetuava um conjunto de valores voltados para determinados princípios, como a submissão da mulher aos pais, maridos e familiares, atribuindo-lhe a missão de cuidadora da família, do lar e da infância.

Nossas investigações trouxeram-nos algumas revelações significativas. Uma das mais importantes foi a compreensão da luta empreendida pelas mulheres ao buscar caminhos para sua escolarização. Aos poucos, as fontes encontradas e as análises foram evidenciando que tanto a escolarização nas séries iniciais quanto a

formação de professoras nas escolas normais femininas, em particular na ENIB, foram marcadas por embates no objetivo de alcançar conhecimento e profissionalização para que as mulheres pudessem atuar nos espaços públicos.

Aos poucos, encontramos sinais de cobranças por mais e melhores oportunidades escolares, por prédios escolares mais adequados, por recursos e materiais pedagógicos, por melhores salários para professoras que ingressavam no magistério, entre outros. Deparamo-nos, assim, com uma realidade histórica na qual estudantes e professoras primárias eram, antes de tudo, emancipadoras, mulheres que queriam ser livres e independentes, responsáveis pela própria subsistência, e não totalmente submissas às normas impostas, como pensávamos no início de nossas pesquisas.

A concepção de que a busca por formação e profissionalização empreendida pelas mulheres envolveu enfrentamentos trouxe-nos o entendimento mais ampliado de que as lutas pela escolarização das mulheres e por sua formação como professoras já apresentavam seus primeiros indícios em anos bem anteriores ao marco referencial para a pesquisa que empreendemos. A partir dessa constatação, nossa investigação tomou um novo rumo, e procuramos percorrer os caminhos das leis, relatórios e regulamentos, entre outras fontes, que tratavam de instituições que se voltaram para a escolarização e formação de mulheres,

evidenciando conflitos que prejudicaram seu contínuo avanço ou protestos, efetivados por aquelas que ingressaram nas escolas (professoras, servidoras, diretoras), para mostrar, de alguma forma, o esforço e a inteligência das estudantes, para chamar o estado a cumprir seu papel na organização de instituições que pudessem escolarizar mulheres.

Desde esse ponto, é factível afirmar que o objeto de estudo para o qual nos voltamos constitui um elo que nos leva a ampliar as investigações sobre história da educação feminina, na região Centro-Oeste e na América Latina, de modo mais específico, como nessa obra, em Mato Grosso e na Colômbia, notadamente, no Departamento de Bolívar, em Cartagena.

É importante considerar que temos ciência de que essa pesquisa contribui, também, para construção da memória histórica do Brasil, das instituições educativas colombianas, das estudantes que estudaram nas escolas femininas e das muitas que, depois, tornaram-se professoras, exercendo o magistério no Brasil ou na Colômbia, bem como das mulheres que, embora pouco visíveis, fizeram [e fazem] parte da história da educação, seja brasileira, seja colombiana.

Aliado a isso, pensamos que esse estudo amplia o campo de pesquisa na América Latina, visto que, em articulação com o tema, continuamos estudando e pesquisamos instituições que escolarizaram mulheres. Ressalvamos, contudo, que nossas

indagações e análises não evidenciam a realidade completa das escolas das quais tratamos, nem mesmo da educação feminina brasileira ou colombiana. Como se constitui um dos primeiros trabalhos sobre essas instituições, não pretendemos compor um relatório imutável de uma realidade mutável e variável. Pelo contrário, esperamos que esta obra seja tema inicial para novas investigações, nas quais as análises por nós realizadas possam ser questionadas, de modo que a realidade possa ser vista a partir de outras perspectivas, cujos resultados tragam novas luzes sobre a história que relatamos.

Em relação aos objetivos expostos na introdução, ponderamos que conseguimos historicizar, no contexto nacional e local, a escolarização de mulheres no final do século XIX e início do século XX, além de evidenciarmos o processo de feminização do magistério que ocorreu tanto no Brasil quanto na Colômbia, destacando as escolas normais como instituições oficiais nas quais mulheres formaram-se professoras e encontraram um caminho para a autonomia e a profissionalização.

A análise das fontes primárias e secundárias nos permitiu apresentar uma educação feminina que esteve marcada por conceitos de mulher moderna, idealizada, cujo perfil deveria ser o de boa mãe e boa esposa, cuidadora da família, dos idosos e educadora da infância. Entretanto, alguns momentos históricos possibilitaram a

participação da mulher para além dessas premissas, em especial, após a Proclamação da República no Brasil e, no caso da Colômbia, após as inúmeras guerras civis e crises vivenciadas nos países, nas quais as mulheres colombianas participaram e desempenharam diversas tarefas.

As escolas normais no Brasil, bem como na ENIB, na Colômbia, foram instituições que formaram as primeiras professoras primárias e contribuíram para a feminização do magistério. Hoje, a formação de professores e professoras nas escolas normais superiores – diferentemente do Brasil, que já não conta com a oferta do curso normal em escolas de ensino superior – ainda se mantém na Colômbia, como, por exemplo, a Escola Normal Superior de Cartagena, a Escola Normal Superior de Corozal e a Escola Normal Superior de Sincelejo.

A esse respeito, cabe lembrar, ainda, que a formação de professoras primárias esteve intimamente articulada com a reprodução de um ideal de conformação social das mulheres. Nesse sentido, a prioridade era a oferta de educação para as mulheres a fim de que pudessem transmitir e conservar os valores da sociedade católica tradicional e conservadora. Os comportamentos femininos considerados adequados incluíam a obediência das mulheres às normas da doutrina religiosa católica, obrigatoriamente, até outras condutas de comportamento vistas como adequadas.

Professoras eram instruídas devido à mentalidade de que ser mulher estava associado ao trabalho de educar a infância e a juventude nos princípios morais e cívicos, além de cuidar do bem-estar da futura geração, que deveria ser formada sob os rígidos e tradicionais cânones pregados pela religião católica.

A escola primária era vista como uma extensão do lar e, portanto, as professoras se formavam para exercer um papel “maternal”, concebido como natural, dada sua condição de mulher. Mulheres eram formadas para serem boas mães e esposas; caso permanecessem solteiras e sem filhos, além das profissões de cuidar, as mulheres serviriam para instruir estudantes nas escolas primárias; logo, a profissão exercida no magistério foi, antes de tudo, associada ao “dom natural de servir das mulheres” e à responsabilidade atribuída a elas pelos afazeres domésticos. As disciplinas escolares ministradas reforçavam essa formação nas escolas femininas, dando prioridade à educação doméstica e diminuindo-se ou excluindo-se as aulas de Álgebra e Matemática, disciplinas que tinham carga horária ampliadas nas escolas masculinas.

A religião católica ocupou um espaço significativo na formação das mulheres. O Brasil e a Colômbia se reconheciam como países católicos, apostólicos e romanos, e, de acordo com interesses políticos, uma educação foi forjada de forma que a população deveria ser seguidora dos dogmas católicos, exercidos por todos e para

todos. As mulheres, vistas sob o símbolo da religiosidade, deveriam se portar e viver semelhantemente à imagem de Maria, a Virgem, e eram incentivadas, senão obrigadas, a desenvolver um caráter dócil, bondoso e sereno, o qual era ensinado e incentivado nas escolas.

A abnegação e a devoção das mulheres eram valores considerados essenciais. Nos relatórios de Instrução Pública, constatamos que as alunas eram, constantemente, avaliadas segundo esse parâmetro. Uma boa professora deveria ter conduta irrepreensível, por isso, práticas católicas como a oração, a confissão e a comunhão fervorosa eram parte integrante das rotinas diárias da formação acadêmica e deveriam estar presentes nas atividades das futuras professoras.

No período em estudo, ser professora ou, até mesmo, buscar essa formação implicava certo desafio. A mulher que se formava como professora deveria cumprir certas exigências para o exercício do magistério, além de confrontar os obstáculos próprios das escolas femininas. Entretanto, esses desafios permitiram o reconhecimento da mulher como sujeito ativo no âmbito escolar e a levaram a transpor obstáculos.

Apesar de averiguarmos que o magistério feminino foi visto como uma forma de suprir a falta de professores, de diminuir os salários pagos a profissionais da educação ou como uma extensão do lar, também identificamos que dificuldades sociais e econômicas

vivenciados por mulheres precisaram ser enfrentadas e vencidas no início do século XX. Fica-nos evidente que o ofício de atuar como professora abriu vias que permitiram à mulher ocupar-se de trabalhos diversos, levando-a a tomar, cada vez mais, com sua força de trabalho, os espaços escolares.

Podemos afirmar, a partir da análise das fontes coletadas, que a Instrução Pública na Colômbia, em Bolívar, e particularmente, na ENIB, vivenciou constantes mudanças, refletidas nos Decretos e regulamentos que, ano após ano, modificaram estatutos e regimentos das instituições educacionais. No caso particular das escolas normais, averiguamos que, no período em análise, essas instituições não deixaram de ser escolas formadoras de professoras e professores, ainda que não lhes fossem destinados recursos suficientes. Acreditamos que, ao menos, dois fatores foram importantes para que as escolas normais se mantivessem em funcionamento: primeiro, a necessidade de formação de docentes com conhecimento, e segundo, a habilitação para atuarem nas escolas primárias colombianas, devido, principalmente, aos altos índices de analfabetismo existentes, que era preciso erradicar.

No que concerne aos relatórios e planos de estudos analisados, foi possível observar a importância do catolicismo e de seus valores, que foram intensamente pregados nos ambientes escolares e na formação das mulheres. O perfil da professora para o

magistério primário foi forjado unido à crença da mulher como protetora da infância e guia da/do infante em seu desenvolvimento moral e espiritual. O período em estudo foi caracterizado, sobretudo, pela instabilidade econômica, em que constantes conflitos entre forças políticas somavam-se à crise no mundo do trabalho, que atingia espaços públicos e privados, com redução de investimentos na educação pública, alvejando, de modo mais duro, a educação popular, dificultando, assim, a organização de um sistema de ensino público eficiente.

A situação das escolas femininas e normais era marcada pela destinação de poucos recursos financeiros e pedagógicos, pelas crises fiscais nacionais habituais, pelas baixas remunerações pagas ao funcionalismo, pelo frequente fechamento das instituições, pela ausência de formação pedagógica dos profissionais da educação, transformando o magistério em uma profissão pouco respeitada, o que acabou por gerar o esvaziamento desses cursos.

A direção das escolas, bem como a atuação de professoras, contudo, devem ser ressaltadas, pois seus esforços por manter os estabelecimentos de ensino eram firmes. Muitas vezes, com recursos próprios, mantinham as salas de aula e a oferta de cursos em andamento. Podemos, ainda, registrar queixas por falta de material, de professoras e quanto à solicitação de apoio financeiro às instituições governamentais para que mais alunas pudessem ser

formadas e tivessem melhores condições de acesso ao conhecimento. Essas evidências, entre outras, permitiu-nos comprovar que mulheres cumpriam, com zelo, conhecimento e competência, tanto o papel de estudantes quanto o papel de professoras, servidoras ou diretoras de escolas.

Por fim, afiançamos que a pesquisa por nós desenvolvida trouxe argumentos que nos permitem afirmar: embora não fosse uma educação igualitária e equitativa, a educação feminina e a formação de professoras fizeram parte do processo de feminização do magistério. Asseveramos, igualmente, que a história das instituições escolares e da educação feminina necessita de mais pesquisas, nas quais seja questionado o papel da mulher na sociedade. Abrimos, com nossa pesquisa, uma pequena fresta para novas buscas, novos encontros com o passado e para escritas outras a fim de evidenciar essa luta invisível que as mulheres, professoras ou não, tiveram – e que ainda temos – a qual merece ser ratificada e deve ser escrita.

Finalmente, é incontestável que conhecer a história da educação das mulheres, seja no Brasil ou na América Latina, permite-nos ampliar nosso conhecimento em relação às instituições escolares e à sua organização, bem como distinguir como determinadas formas de pensar são perpetuadas e de que modo podemos romper com preconceitos e estereótipos que, por tempo demais, foram e ainda

são atribuídos a mulheres e homens, considerando as questões de gênero e sexualidade.

É perceptível que, apesar dos esforços em prol de uma educação para todas e todos, a Instrução Pública mato-grossense e a formação ofertada a mulheres para a atuação no magistério, no Brasil ou na Colômbia, eram feitas penosamente em meio às inúmeras dificuldades geográficas, políticas e econômicas vivenciadas.

Ao acessar fontes e fundos documentais, pensamos ser possível aprimorar a compreensão de conhecimentos históricos, do processo de escolarização feminina e do poder de intervenção de mulheres sobre sua própria escolarização. Esse papel significativo tem subsidiado a construção de novos conhecimentos em nossos grupos e redes de pesquisa e resguardado a transparência na produção de fontes e na consequente documentação concernente a esses estudos.

Por conseguinte, o processo de reconstrução dessa história da educação feminina a que procedemos, a busca por sua identidade e memória, parte de critérios, de acontecimentos, de personagens e de lugares documentados e datados, que podem, evidentemente, dizer muito a respeito da escolarização do passado, e quiçá, do presente, para, talvez, projetar mudanças, seja nas instituições escolares, seja nos acontecimentos, personagens e lugares reais, mas empiricamente fundados em fatos concretos que possam promover

uma educação das mulheres para a autonomia, possibilitando-lhes serem responsáveis pela própria subsistência, o que nos convidou – e convida – a ampliar nossas fronteiras.

Cabe-nos, portanto, validar a amplitude dessas experiências de pesquisa sobre a história da educação feminina, ainda que conscientes da estreiteza e de seus limites. Avançamos em busca de novas alianças que nos permitam ir além. Pensamos que a imaginação política necessária a essas alianças radica-se na invenção de novas comunidades de investigação, no âmbito de nossas redes, em que figuram mulheres que povoaram – e povoam – o horizonte do inconformismo e da revolta, das lutas e dos embates necessários e próprios de seu tempo, mulheres que não se submeteram ao que outros esperavam delas.

Nessas buscas, nos engajamos, procurando um registro que dissipe a sombra sobre a qual essa história permanece e que a levante em chamas que queimam intensamente, vividamente, nessas nossas escritas inconclusas, que efetuamos com muita coragem, para revelar as perplexidades, para assumirmos, insubordinadamente, uma moral com a qual nos identificamos: a história das mulheres que lutam por seus espaços de poder e autonomia e que não se submetem ao papel e ao lugar que, a elas e a nós, foi designado.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Jane Soares de. Meninos e meninas estudando juntos: os debates sobre as classes mistas nas Escolas Brasileiras: (1890/1930). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 58, p. 115-123, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/691/showToc>. Acesso em: 13 out. 2017.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

ARISTIZÁBAL, Magnolia. **A mi manera! Tengo la rebeldía de la sumisión**. Colômbia: Léeme, 2014.

BANCO DE LA REPÚBLICA. **Memoria visual y vida social en Cartagena, 1888-1930**. Cartagena: Banco de la República, 1998.

BELTRÁN, Claudia; BUITRAGO, Berta. Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX. **Pedagogía y saberes**, Bogotá, n. 33, p. 63-72, 2010.

BERMÚDEZ, Susy. **El bello sexo**. Las mujeres y la familia durante el Olimpo Radical. Santa Fe de Bogotá D.C., Ediciones Uniandes, ECOES Ediciones, 1993.

BERNAL, Leonardo. **Religión y ciencia en la escuela (1863-1930)**. 2013. 262 f. Tesis (Maestría en Educación) – Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2013.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Prefácio Jacques Le Goff. Apresentação à edição brasileira Lília Moritz Schwarcz. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BORGES, Fernando Tadeu de Miranda; PERARO, Maria Adenir. **Mulheres e famílias no Brasil**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2005.

BURKE, Peter. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

CANDELO, Alberto Mendoza. **Provincia de Cartagena: estado soberano de Bolívar: poblamiento y división política**. Sincelejo: Lealtar LTDA, 1996.

CATAÑO, Gonzalo. Los radicales y la educación. **Revista Credencial**, Bogotá, v. 66, p. 01-09, jun. 1995. Disponível em: <http://www.banrepultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/junio1995/junio2.htm>. Acesso em: 02 mar. 2015.

CERTEAU, Michel. **La invención de lo cotidiano**. Traducción Alejandro Pescador. México: Cultura libre, 1998.

CHERPACK, Evelyn. Las mujeres en la independencia. *In*: TORO, Magdala Velasquez; REYS CÁRDENAS, Catalina; JIMÉNEZ, Pablo Rodríguez. **Las mujeres en la historia de Colombia: mujeres, historia y política**. Bogotá: 1995. p. 83-116. Tomo I.

CORRÊA FILHO, Virgílio. **Monografias cuiabanas**. Cuiabá: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, 2002.

DANE. **Geoportal**. Disponível em: <https://geoportal.dane.gov.co/v2/?page=elementoBancoMapas>. Acesso em: 05 maio 2019.

DE LAS AGUAS, Sergio Lozano. **Puerto, sociedad y conflicto en el Caribe colombiano: (1850-1930)**. Cartagena: Observatorio del Caribe Colombiano, 2001.

DEL PRIORI, Mary. Magia e medicina na colônia: o corpo feminino. *In*: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 78-114.

DIAZ, María Aguilera; ROCA, Adolfo Meisel. **Tres siglos de historia demográfica de Cartagena de Indias**. Cartagena: Banco de la República, 2009.

ESCOLANO BENITO, Augustin. Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. **Revista de Educación**, Madri, p. 55- 76, 1982. Disponível em:
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bbb6c76-0af9-49db-8995-c671cbc16832/re2690413059-pdf.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

ESTRADA, Jose Wilson Márquez. **La cara sucia de la modernidade: medicalización y pobreza en Cartagena 1900-1930**. Cartagena: El Caribe, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Tradução de Leonor Martinho Simões e Gisela Munis. Lisboa: Presença, 1989.

FERREIRA, Jurandyr Pires. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1957. Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=227295>. Acesso em: 20 jul. 2016.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Economia doméstica: ensino profissionalizantes feminino no triângulo mineiro (Uberaba/MG - 1953-1997)**. Jundiá, SP: Paco Editorial, 2014.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; BARROS, Josemir Almeida. Instrução pública no início da República: Mato Grosso e Minas Gerais no fim do século XIX e início do século XX (1889-1906). **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, v. 15, p. 156-181, 2015. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ndihr/revista/revistas-anteriores/revista-dm-15.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; SOUZA, Cleicinea Oliveira de; PRADO, Fernanda Oliveira. **História da educação no Centro-Oeste e Norte brasileiros: entre o ofício e a missão – Formação de Professoras Normalistas e Missioneiras Rurais (Mato Grosso e Rondônia)**. Curitiba: Appris, 2019.

FRANCO, Rodolfo. **Geoportales y visores geográficos en Colombia**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016. Disponível em: https://mixdyr.files.wordpress.com/2016/03/rodolfo-franco-geoportales-y-visores-geograficos-en-colombia_v1-61.pdf. Acesso em: 20 mar. 2016.

GARCÉS, Olga Zuluaga. Las escuelas normales en Colombia (durante la reforma de Francisco de Paula Santander e Mariano Ospina Rodríguez). **Revista educación y pedagogía**, Medellín, n. 12, 13, p. 261-278, 1996.

GELES, Yésica Paola Montes. **Luta pela formação de professoras normalistas: Escola Normal Institutoras de Bolívar (1874-1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2017.

GIAIMO, Silvana (org.). **Cartagena de Indias, sobrellevando la crisis: cómo es Cartagena al finalizar el siglo XX**. Cartagena: [s. n.], 1999.

GINZBURG, Carlo. Sinais, raízes de um paradigma indiciário. *In*: Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. O município e a educação em Minas Gerais: a implementação da instrução pública no início do período republicano. *In*: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (org.). **O município e a educação no Brasil: Minas Gerais na Primeira República**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 23-42.

GUALDRÓN, Leidy Paola Rangel. Los hermanos de las escuelas cristianas y el proyecto conservador 1948-1958. **Anuario de historia regional y de las fronteras**, Bucaramanga, v. 17, p. 193-215, 2012.

HAHNER, June. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HELG, Aline. **La educación en Colombia (1918-1957)**. Bogotá: Presencia, 1987.

HENRÍQUEZ, Efraim Llanos. Estructuración del espacio urbano de Barranquilla y Cartagena (Colombia) en la primera mitad del siglo XX. **Élisée - Revista de Geografia da UEG**, v. 2, n. 1, p. 01-23, 2013. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/1757>. Acesso em: 23 mar. 2018.

HERNÁNDEZ, Gabriela. Educación de las mujeres en Pasto: del silencio a la palabra. **Revista de Educación Colombiana**, Bogotá, v. 14, n. 14, dez. de 2011. Disponível em: [http://DialnetEducacionDeLasMujeresEnPasto3819406%20\(1\).pdf](http://DialnetEducacionDeLasMujeresEnPasto3819406%20(1).pdf). Acesso em: 05 maio 2015.

HERNÁNDEZ, Santiago. Breve reseña histórica de la formación de los maestros de educación primaria. **Proyecto principal de educación**, v. II, n. 7, p. 36-48, 1960.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse do Censo 2010**. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=4&uf=00>. Acesso em: 20 nov. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Evolução da divisão territorial do Brasil: 1872 a 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_evolucao.shtm. Acesso em: 20 nov. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Área territorial**. Brasília, DF: IBGE, 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/areaterritorial/principal.sht>. Acesso em: 20 nov. 2016.

KOFES, Suely. **Uma trajetória em narrativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1990.

LEITE, Gervásio. **Um século de instrução pública: história do ensino primário em Mato Grosso**. Goiânia: Rio Bonito, 1971.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas: uma historia da educação feminina no Rio Grande do Sul.** 1986. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1986. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252830>. Acesso em: 13 jul. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In:* DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 443- 481.

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso.** Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado, 1963.

MARÍN, Omar Gómez.; RESTREPO, Sergio Gómez; GIRALDO, Idilio Urrero. **La educación en Colombia en el siglo XX (1900-1980).** 1982. 722 f. Tesis (Maestría en Educación) – Universidad de Antioquia, Colômbia, 1982.

MATTOS, Sandra Jung de. **Trabalho de agulhas e prendas domésticas: educação feminina mato-grossense (1889-1910).** Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2018.

MEJÍA, Alvaro. Colombia: siglo y medio de bipartidismo. *In:* MELO, Jorge Orlando (coord.). **Colombia hoy.** Bogotá: Biblioteca familiar colombiana, 1996.

MELO, Jorge Orlando. **La república conservadora: Colombia hoy.** Bogotá: Biblioteca Familiar Colombiana, 1996. p. 43-99.

MENDONÇA, Rubens. **Evolução do ensino em Mato Grosso.** Cuiabá: IGHD, 1977.

MENESES, Luis Alarcón. **Educación, nación y ciudadanía en el caribe colombiano durante el periodo federal de 1857-1886**. 2011. 599 f. Tesis (Doctorado en Historia) – Universidad Nacional de Education a Distancia, Colômbia, 2011.

MESA, Luis Javier Ortiz. La sociedad colombiana en el siglo XIX. *In*: TORO, Magdala Velasquez; REYS CÁRDENAS, Catalina; JIMÉNEZ, Pablo Rodriguez. **Las mujeres en la historia de Colombia**. Bogotá: Normal, 1995, p. 169-203.

MILLÁN, Beatriz patiño. Las mujeres y el crimen en la época colonial. *In*: TORO, Magdala Velasquez; REYS CÁRDENAS, Catalina; JIMÉNEZ, Pablo Rodriguez. **Las mujeres en la historia de Colombia**. Bogotá: Norma, 1995.

NOGUERA, Carlos Ernesto. Los manuales de higiene: instrucciones para civilizar al pueblo. **Revista de educación y pedagogía**, Medellín, v. 14, n. 34, p. 277-288, 1996.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

OBESO, Rafael Vos. **Mujer, cultura y sociedad en Barranquilla (1900-1930)**. Barranquilla: Fondos de Publicaciones de La Universidad del Atlántico, 1999.

OLIVEIRA, Carlos Edinei. Das escolas reunidas ao grupo escolar de Tangará da Serra: a educação em Mato Grosso em região de colonização recente – 1968-1975. JORNADA DO HISTEDBR - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 7., 2007. Anais... [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/03 trab-gt-gt3.htm. Acesso em: 15 jan. 2018.

OLIVEIRA, Carlos Edinei. **Migração e escolarização: história de instituições escolares de Tangará da Serra Mato Grosso Brasil (1964 – 1976)**. 335 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13610/1/carlos.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Lista de patrimônio mundial: Colômbia**. [S. l.]: UNESCO, 2015. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Quito/pdf/Listas_Patrimoniales_Colombia.pdf. Acesso em: 29 fev. 2016.

ORREGO, Álvaro León Casas. Higiene y ciencia sanitaria en Cartagena en el siglo XX. **Boletín cultural y bibliográfico**, Medellín, v. 45, n. 78, p. 45-60, 2008.

OSORIO, Miryam Báez. Pedagogia pestalozziana en escuelas normales colombianas. **Historia de la Educación latinoamericana**. Tunja: v. 2, n. 2, p. 111-134, jun., 2000.

OSORIO, Miryam Báez. El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia. **Revista de educación latinoamericana**, Tunja, v. 4, n. 4, p. 60-75, 2002.

OSORIO, Miryam Báez. Las escuelas normales de varones en el siglo XIX en Colombia. **Historia de la Educación latinoamericana**, Tunja, v. 6, n. 6, p. 179-208, 2004.

OSORIO, Miryam Báez. Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. **EccoS**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 427-450, jul. 2005.

OSORIO, Mónica. **La reforma educativa de 1870 en Cartagena: el interés por popularizar la Instrucción Pública.** Monografía (Graduação em Historia) – Universidad de Cartagena, Cartagena, 2005.

OSPINA, Carlos. **El proyecto moderno instruccionalista en Antioquia (1903-1930): los modos de Instrucción que funcionaron a instancias de la ley 39 de 1903.** 2010. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad de Antioquia, Medellín, 2010.

PATILLO, Jorge Humberto Ruíz. Élités y deporte en Colombia, 1900-1928: de la metonimia nacional a la comunidad imaginada restringida. *In*: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA, 27., JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 8., 2009, Buenos Aires. Disponível em: <https://cdsa.academica.org/000-062/1925.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PÉREZ, Gerson Javier. **Bolívar: industrial, agropecuario y turístico.** Cartagena: Banco de la República, 2005. Disponível em: <https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/DTSER-58.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história.** Tradução: Viviane Ribeiro. São Paulo: Edusc, 2005.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.** Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Tema, 2006.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** Tradução: Angela Maria da Silva Correa. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, Michelle. **Mi historia de las mujeres**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler. **Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no Período Imperial**. Brasília, DF: INEP, 2004. (Coleção Documentos da Educação Brasileira). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/515896. Acesso em: 05 out. 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. *In: Minha história das mulheres*. Tradução: Angela Maria da Silva Correa. São Paulo: Contexto, 2007. p. 09-11.

PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres dos anos dourados. *In: PRIORI, Mary Del (org.). História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 607-639.

QUICENO, Humberto. **Pedagogía católica y escuela activa en Colombia (1900-1935)**. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1988.

REYES CÁRDENAS, Catalina. Cambios en la vida femenina durante la primera mitad del siglo XX. **Revista Credencial Historia: Las mujeres en Colombia**, Bogotá, n. 68, p. 10-13, 1995.

REYES, Luis. **La escuela normal de Cartagena: una tradición formativa, 1848-1885**. 2010. 242 f. Tesis (Maestría en Historia) – Universidad de Cartagena, Cartagena, 2010.

RICORD, Humberto. **Panamá en la guerra de los mil días**. Panamá: [s. n.], 1989. Disponível em: <http://salacela.net/es/wp-content/uploads/2017/08/30.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

RODRIGUES, Maria Benicio. **Estado, educação, escola, povo: a reforma mato-grossense de 1910**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. *In*: PINSKI, Carla Bassaneze; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 333-359.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Co-educação, gênero e direitos civis. *In*: SÁ, Nicanor Palhares; SÁ, Elizabeth Figueiredo; REIS, Rosinete Maria dos. (org.). **Instantes e memórias**. Cuiabá: INEP/EDUFMT, 2006. p. 108-123.

SÁENZ, Javier. Reformas normalistas de la primera mitad del siglo XIX (1903-1946). **Revista Educación y Pedagogía**, Antioquia, v. 7, n. 14-15, nov. 1996. Disponível em: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/articulo/viewFile/5585/5007>. Acesso em: 05 maio 2018.

SAVIANI, Demerval *et al.* **O legado da educação do século XX no Brasil**. Campinas, SP:Autores Associados, 2004.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Escola normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM ARTE, 1., 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: Universidade Estadual do Paraná, 2008. p. 142-152. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_ encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf. Acesso em: 02 maio 2016.

SEGOVIA, Rodolfo. **Fortificaciones de Cartagena de Indias, estrategia e historia**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992.

SIMONS, Federico A. A. **Carta corográfica del departamento de Bolívar, levantada por orden del gobierno general**. Edinburgh & London: W. & A. K. Johnston Lithographers, 1895. 1 mapa, color. Escala 1 miriametros : 2 antiguas legs. granadinas
Disponível em:
<https://babel.banrepcultural.org/digital/iiif/p17054coll13/139/full/full/0/default.jpg>. Acesso em: 05 out. 2021.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 362-400.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origem dos grupos escolares no Brasil. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. (org.). **O legado educacional do século XIX**. Araraquara, SP: Ed. UNESP, 1998. p. 19-62.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. I: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 109-151.

STUDART, Heloneida. **Mulher objeto de cama e mesa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

URIBE, Antonio José. **Instrucción primaria**: informe que el ministro de Instrucción Pública presenta al congreso de Colombia en sus secciones ordinarias de 1904. Bogotá: [s. n.], 1904.

URUETA, Jose; PIÑERES, Eduardo. **Cartagena y sus cercanías: guía** descriptiva de la capital del Departamento de Bolívar. Cartagena: Topografía Vapor Mogollón, 1912.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VÉLEZ, Gloria. **Las mujeres en la prensa de Cartagena de Indias 1900-1930**. Cartagena: Editorial Universitaria, 2011.

VERISSIMO, José. **A educação nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VILLEGAS BOTERO, Luis Javier. Educación de la mujer en Colombia entre 1780 y 1930: academia antioqueña de história. **Tertulia – Foro 31**, p. 9, ago. 2006. Disponível em: http://www.lestonnac.org/doc_noticias/villegas.pdf. Acesso em: 13 out. 2017.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA, Filho Luiciano; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-135.

VINUEZA, Gerardo León Guerrero. La educación colombiana en la segunda mitad del siglo XIX (del modelo educativo laico y utilitarista al modelo católico-tradicional). **Revista estudios latinoamericanos**, Nariño, tomo 3, 1998. Disponível em: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1153>. Acesso em: 12 dez. 2019.

Fontes documentais

Decretos

BOGOTÁ. **Decreto Orgánico de Instrucción Pública, de 01 de noviembre de 1870.** Colômbia: Poder Ejecutivo, 1870.

BOGOTÁ. **Decreto nº 491, de 03 de junho de 1904.** Por el cual se reglamenta la ley 39, sobre Instrucción Pública. Colombia: Poder Ejecutivo, 1904.

BOGOTÁ. Decreto nº 194, de 01 de abril de 1905. **Registro de Bolívar:** Cartagena, n. 2407, 1905.

BOGOTÁ. Decreto nº 670, de 25 de junio de 1912. Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Normales. **Diario Oficial:** Bogotá, n. 14640, 12 jul. 1912. Disponível em: <http://www.javeriana.edu.co/personales/hbermude/leycontable/contadores/1912-decreto-670.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

BOGOTÁ. Decreto nº 1047, de 29 de noviembre de 1912. Por el cual se fijan condiciones para la expedición de títulos de Maestro. **Diario Oficial:** Bogotá, n. 14796, 18 ene. 1913. Disponível em: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102444_archivo_pdf.pdf. Acesso em: 12 maio 2016.

BOGOTÁ. Decreto nº 935. Por el cual se nombran profesores en la Escuela Normal de Niñas. **Gaceta Departamental:** Cartagena, n. 1354, 29 ene. 1915.

BOGOTÁ. Decreto nº 1446, de 14 de septiembre de 1918. Que reglamenta la expedición de títulos de Maestra de Escuela en colegios distintos de las Escuelas Normales. **Gaceta Departamental:** Cartagena, n. 2509, 26 oct. 1918.

BOGOTÁ. Decreto n° 1419, de 18 de enero de 1921. Por el cual se llama a concurso para adjudicar una beca de número vacante en la Escuela Normal Nacional de Institutoras por la provincia de Cartagena. **Gaceta Departamental**: Cartagena, n. 3161, p. 12380, 18 ene. 1921.

BOGOTÁ. **Decreto n° 2525**. Por el cual se cancela una beca en la Escuela Normal de Institutoras y se adjudica la misma en la citada Escuela Normal. Cartagena: [s. n.], 1922a.

BOGOTÁ. Decreto n° 319, de 11 de marzo de 1922. Sobre el sostenimiento de las Escuelas Normales. **Gaceta Departamental**: Cartagena, n. 3640, 29 ago. 1922b.

BOLÍVAR. Decreto n° 38, de 09 de março de 1875. **Diario de Bolívar**: Cartagena, n. 1806, 18 mar. 1875.

JARAMILLO, Jaime. **Decreto Orgánico de Instrucción Pública**. Bogotá: [s. n.], 1980.

MATTO GROSSO. **Regulamento do Ensino Primário da Província de Matto Grosso**. Matto Grosso: APMT, 1889a.

MATTO GROSSO. **Regimento Interno do Conselho Superior da Instrução Pública da Província de Mato Grosso**. Matto Grosso: APMT, 1889b.

MATO GROSSO. **Decreto n° 10, de 07 de novembro de 1891**. Mato Grosso: APMT, 1891.

MATO GROSSO. **Decreto n° 68, de 20 de junho de 1896**. Mato Grosso: APMT, 1896.

Jornais

BOLÍVAR. Escuela Normal Nacional de Institutoras del departamento de Bolívar. **Diario de Bolívar**, Cartagena, 1907.

ESCUELAS normales: admisión de alumnas. **Diario de Bolívar**, Cartagena, n. 1831, p. 886, 24 jan. 1878.

INSTRUCCIÓN Pública. **Diario de Bolívar** (extraordinario), Cartagena, n. 1725, p. 464, 03 ago. 1877.

INVITACIÓN. **Diario de Bolívar**, Cartagena, n. 1853, p. 972, 15 mar. 1878.

MENEZES, José Honório Bezerra de. Faculdade de Direito. **Diário de Pernambuco**, Recife, ano L, n. 50, p. 3, 04 mar. 1874. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/029033_05/9891. Acesso em: 05 jan. 2018.

SOUZA BANDEIRA, Antônio Herculano de. Regulamento do Ensino Primário da Província de Matto Grosso. **A Gazeta**, Matto Grosso, n. 38, p. 3-5, 16 jun. 1889.

Leis

BOLÍVAR. Ordenanza n° 46. Por el cual se atiende al sostenimiento de las Escuelas Normales. **Gaceta Departamental**, Cartagena, n. 3549, p. 13934, 10 mai. 1922c.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 10 out. 2017.

COLOMBIA. **Ley 1, de 06 de agosto de 1821.** Sobre el establecimiento de escuelas de niñas en los conventos religiosos. Colômbia: Congreso de Colombia, 1821. Disponível em: http://www.bdigital.unal.edu.co/21/34/leyes_de_1821.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

COLOMBIA. **Ley 39, de 26 de octubre de 1903.** Sobre la Instrucción Pública. Colombia: Congreso de Colombia, 1903.

Memórias

BOGOTÁ. Departamento de Bolívar. **Memoria del ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1916.** Bogotá: Imprensa Nacional, 1916.

BOGOTÁ. Departamento de Bolívar. **Memoria del ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1917.** Bogotá: Imprensa Nacional, 1917.

BOGOTÁ. Departamento de Bolívar. **Memoria del ministro de Instrucción Pública al Congreso.** Bogotá: Imprensa Nacional, 1918.

BOGOTÁ. Departamento de Bolívar. **Memoria del ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1920.** Bogotá: Imprensa de La Luz, 1920a.

BOGOTÁ. **Memoria del ministro de Instrucción y Salubridad Públicas al Congreso de 1926.** Bogotá: Imprensa Nacional, 1926.

BOGOTÁ. Departamento de bolívar. **Memoria del ministro de Instrucción y Salubridad Públicas al Congreso de 1927.** Bogotá: Imprensa Nacional, 1927.

BOGOTÁ. Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1928. Bogotá: Imprensa Nacional, 1928.

BOGOTÁ. Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1930. Bogotá: Imprensa Nacional, 1930.

Mensagens presidenciais

BARROS, Antônio Pedro Alves de. Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso para Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Cuiabá: Typographia Provincial, 01 fev. 1900. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso em: 08 jul. 2016.

BARROS, Antônio Pedro Alves de. Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso para Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Cuiabá: Typographia Provincial, 10 jan. 1903. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso em: 08 jul. 2016.

COSTA, Antônio Corrêa. Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso para Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Cuiabá: Typographia Provincial, 01 fev. 1896. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso em: 08 jul. 2016.

COSTA, Antônio Corrêa. Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso para Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Cuiabá: Typographia Provincial, 01 fev. 1897. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso em: 08 jul. 2016.

FIGUEIREDO, Antônio Cesário. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso para Assembleia Legislativa de Mato Grosso**. Cuiabá: Typographia Provincial, 01 fev. 1899. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso em: 08 jul. 2016.

MURTINHO, Manoel José. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso para Assembleia Legislativa de Mato Grosso**. Cuiabá: Typographia Provincial, 13 maio 1893. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso: 08 jul. 2016.

MURTINHO, Manoel José. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso para Assembleia Legislativa de Mato Grosso**. Cuiabá: Typographia Provincial, 15 maio 1894. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso: 08 jul. 2016.

MURTINHO, Manoel José. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso para Assembleia Legislativa de Mato Grosso**. Cuiabá: Typographia Provincial, 13 maio 1895. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso: 08 jul. 2016.

OSÓRIO, Pedro Leite. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso para Assembleia Legislativa de Mato Grosso**. Cuiabá: Typographia Provincial, 13 maio 1907. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso em: 08 jul. 2016.

Programas e Relatórios da Instrução Pública

BOGOTÁ. **Informe que el ministro de Instrucción Pública presenta al Congreso de Colombia**. Bogotá: Imprensa Nacional, 1904.

BOLÍVAR. Informe de la directora de la Escuela Normal de Institutoras. **Revista de Instrucción Pública**, Cartagena, 22 nov. 1918.

CORRÊA, Estevão Alves. **Relatório da Instrução Pública apresentado ao Presidente Pedro Celestino Corrêa da Costa**. Matto Grosso: APMT, 1909.

CORRÊA, Estevão Alves. **Relatório da Instrução Pública apresentado ao Presidente Pedro Celestino Corrêa da Costa**. Matto Grosso: APMT, 1911.

CORRÊA, José Estevão. **Relatório da Instrução Pública apresentado ao Presidente Antônio Corrêa da Costa**. Matto Grosso: APMT, 1897.

CORRÊA, José Estevão. **Relatório da Instrução Pública apresentado ao Presidente Antônio Corrêa da Costa**. Matto Grosso: APMT, 1898.

DANTAS, Rodolpho Epiphania de Souza. **Relatório do Ministério dos Negócios do Império apresentado à Assembleia Geral Legislativa na Segunda Sessão da Décima Oitava Legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720968/10777>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FERRO, Antonio. Informe del Director general de Instrucción Primaria de la Unión al Poder Ejecutivo Nacional. **Periódico oficial de Instrucción Pública La Escuela Normal**, Bogotá, p. 321, 20 fev. 1879.

FERRO, Antonio. Visita pasada a la Escuela Normal de Institutoras. **Registro de Bolívar**, Cartagena, n. 2599, 1906.

GARCÍA, María América Blanco. Informe general de la Directora de la Escuela Normal Nacional de Institutoras del Departamento de Bolívar acerca de la marcha de dicha escuela en el año de 1904. **Registro de Bolívar**, Cartagena, n. 2409, 1905.

GARDÉS, João Pedro. **Relatório da Instrução Pública apresentado ao Presidente Manoel José Murтинho**. Matto Grosso: APMT, 1892.

MELLO, Homem de. **Relatório do Ministério dos Negócios do Império apresentado à Assembleia Geral Legislativa na Terceira Sessão da Décima Sétima Legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1880. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/720968/15627>. Acesso em: 05 jan. 2018.

MENDES, Joaquim Pereira Ferreira. **Relatório da Instrução Pública apresentado ao Presidente Manoel José Murтинho**. Matto Grosso: APMT, 1893.

MENDES, Joaquim Pereira Ferreira. **Relatório da Instrução Pública apresentado ao Presidente Manoel José Murтинho**. Matto Grosso: APMT, 1895.

RONDON, Januário da Silva Rondon. **Relatório da Instrução Pública apresentado ao Presidente Antônio Pedro Alves de Barros**. Matto Grosso: APMT, 1899.

RONDON, Januário da Silva Rondon. **Relatório da Instrução Pública apresentado ao Presidente Antônio Pedro Alves de Barros**. Matto Grosso: APMT, 1902.

RONDON, Januário da Silva Rondon. **Relatório da Instrução Pública apresentado ao Presidente Antônio Paes de Barros.** Matto Grosso: APMT, 1906.

URIBE, Antonio José. **Instrucción primaria.** Informe que el ministro de Instrucción Pública presenta al congreso de Colombia en sus secciones ordinarias de 1904. Bogotá: [s. n.], 1904.

VELLOSO, Pedro Leão. **Relatório do Ministério dos Negócios do Império apresentado à Assembleia Geral Legislativa na Segunda Sessão da Décima Oitava Legislatura.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/720968/16942>. Acesso em: 10 jan. 2018.

VERBEL, Mauricio. Informe anual del Director general de Instrucción Pública. **Diario de Bolívar:** Cartagena, n.1223, p. 796, 01 set. 1875a.

VERBEL, Mauricio. Informe anual del Director general de Instrucción Pública. **Diario de Bolívar:** Cartagena, n. 1225, p. 1804, 03 set. 1875b.

VIEIRA, Alfredo José Vieira. **Relatório da Instrução Pública apresentado ao Presidente Antônio Herculano de Souza Bandeira.** Cuiabá: [s. n.], 1889.

Resoluções

BOLÍVAR. Resolución n° 22, de 22 de enero de 1912. Por la cual se determina el plan de enseñanza religiosa para las Escuelas Primarias de la República. **Gaceta Departamental:** Cartagena, n. 449, 10 feb. 1912.

BOLÍVAR. Resolución n° 401, de 15 de marzo de 1913. Por la cual se aprueba una resolución del Director Gral. de Instrucción Pública de Cartagena. **Gaceta Departamental**: Cartagena, n. 904, 1913.

BOLÍVAR. Resolución n° 18, de 10 de julio de 1918. Por el cual se concede al Colegio Nuestra Señora del Carmen, de Cartagena, la facultad de expedir diplomas de Maestras de Escuela. **Gaceta Departamental**: Cartagena, n. 2444, 12 ago. 1918.

BOLÍVAR. Resolución n° 140. Por la cual se lamenta la muerte de una distinguida institutora. **Gaceta Departamental**: Cartagena, n. 3010, 10 jul. 1920b.

BOLÍVAR. Resolución n° 25. Por la cual se otorga una beca de número en la Escuela Normal de Institutoras. **Gaceta Departamental**: Cartagena, n. 5593, 20 mayo 1929.

BOLÍVAR. Resolución n° 28. Por la cual se otorgan unas becas en la Escuela Normal de Institutoras. **Gaceta Departamental**: Cartagena, n. 5846, p. 2, 05 abr. 1930.

Revistas de Instrução Pública

BOGOTÁ. Educación de niñas. **Revista de la Instrucción Pública**, Bogotá, 1906. Disponível em: <http://www.banrepcultural.org/>. Acesso em: 06 dez. 2019.

BOGOTÁ. Disposiciones vigentes y exposiciones de motivos. **Revista de Instrucción Pública**, Bogotá, 1927. Disponível em: <http://www.banrepcultural.org/>. Acesso em: 06 dez. 2019.

BOLÍVAR. ¿Cuál es el fin de los liceos pedagógicos? **Revista de Instrucción Pública de Bolívar**, Cartagena, 1926. Disponível em: <http://www.banrepcultural.org/>. Acesso em: 06 dez. 2019.

SOBRE AS AUTORAS

Nilce Vieira Campos Ferreira

É professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Cuiabá/MT) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Cuiabá/MT). Possui pós-doutorado, doutorado e mestrado em Educação. Atua como coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das regiões centro-oeste e norte do Brasil e da América Latina (RECONAL-Edu). Coordena o Centro Memória Viva do Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá (CMVIE) e o Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG). É conselheira da Sección de Educación da Latin American Studies Association (LASA: Educación y Políticas Educativas en América Latina). Desenvolve pesquisas com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-9165-0011>;

E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com

Sandra Jung de Mattos

É mestra e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, e especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal do Paraná, em Libras e Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Mato Grosso. Tem graduação em Pedagogia, habilitação em Administração Escolar e Séries Iniciais pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Atua como coordenadora de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso, integra o Grupo de Pesquisa de Estudos em História da Educação, Instituições e Relações de Gênero (GPHEG), e pesquisa história da educação feminina, história das mulheres e da extensão universitária.

OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-0210-6656>;

E-mail: sandrajmattos@gmail.com

Yésica Paola Montes Geles

É mestra em Educação, professora na Corporación Universitaria del Caribe – Campus Sincelejo, Cartagena, Bolívar, Colômbia. Integra o Grupo de Pesquisa de Estudos em História da Educação, Instituições e Relações de Gênero (GPHEG) e pesquisa história da educação feminina, história das mulheres e da formação docente.

OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-1245-4072>;

E-mail: yesica.montes.g55@gmail.com

História da educação das mulheres: entre agulhas, prendas domésticas e magistério (Mato Grosso/Brasil e Caribe/Colômbia)

apresenta análise de fontes primárias e secundárias a respeito da escolarização feminina em Mato Grosso no início da República brasileira, identificando diversos tipos de documentos ainda desconhecidos e não catalogados que mostram como a educação para as mulheres foi idealizada. Aliada a essa análise, a obra discute a educação mirando a escrita de uma história da educação feminina em Mato Grosso, estado situado na região Centro-Oeste, na divisa com Rondônia, mais ao Norte do Brasil, em comparação com o Departamento de Bolívar, na Colômbia, na região conhecida como Caribe colombiano, regiões com as quais as autoras compartilham espaços de ensino, pesquisa e extensão. Perpassa a obra a concepção de que ela traz consigo contribuição substancial no campo da historiografia da educação, particularmente, ao se considerar as representações – possivelmente, sedimentadas – de mulheres, oriundas de processos de restrição a determinados papéis femininos. As autoras abordam como papeis femininos "adequados" foram reafirmados constantemente na escolarização das mulheres, o que acabou por dificultar movimentos de autonomia e de emancipação feminina frente ao projeto de transformação social proposto pelos republicanos.

