

A escola e a educação de meninas na perspectiva de Mary Dascomb

Jamilly Nicácio Nicolete¹

Resumo: A presença de professores e professoras de diferentes nacionalidades no Brasil oitocentista contribuiu para a educação, no sentido de repensar o lugar da mulher da sociedade. Mary Parker Dascomb era missionária, educadora e participou ativamente da vida pública da Igreja Presbiteriana de Curitiba e da Escola Americana de Curitiba, instituições que representava através de sua formação, uma mulher, Mestre em Artes, em 1878. O recontar de sua trajetória, de mulher que permaneceu solteira, imigrante de destaque, pois era norte-americana, nos mostrou um discurso não reivindicante, embora privilegiado. Do ponto de vista da história cultural e dos estudos de gênero, através da análise de cartas que Miss Dascomb trocava com o também educador e diretor do Mackenzie, em São Paulo, Horace Lane, buscamos revelar aspectos de sua vida pública e pessoal, em especial no que diz respeito a educação de meninas é o objetivo desse artigo.

Palavras-chaves: educação de meninas; Mary Dascomb; mulheres professoras.

¹ Docente do Centro Universitário Toledo de Ensino/ Araçatuba; Doutora em Educação; jamillynicacio@hotmail.com.

Introdução

A presença feminina no magistério no Brasil, apesar de determinante nos rumos tomados pela profissão ao longo das décadas em que esta se alicerçou no panorama educacional nacional, ainda não tem sido prioridade nos estudos sobre gênero e educação. Isso certamente reflete a sistemática de exclusão do sexo feminino nas várias instâncias do mundo social e do trabalho.

A profissão professora que, a princípio, foi ideologicamente erigida como dever sagrado e sacerdócio por conta da tradição religiosa do ato de ensinar, tornou-se, na segunda metade do século XX, uma profissão definitivamente feminizada e as mulheres professoras têm em suas mãos a responsabilidade de ensinar crianças nos seus primeiros anos escolares, num país que acaba de promulgar a sua segunda Lei de Diretrizes e Bases e instituir a Década Nacional da Educação.

Esse trabalho situa-se no âmbito de uma investigação histórica acerca do discurso, nem sempre coerente, de uma educadora, missionária, gestora, norte-americana, acerca da educação de meninos e em especial, de meninas. É um texto baseado na perspectiva essencialmente feminina sobre o espaço escolar.

Mary Parker Dascomb, mulher, branca, solteira, sem filhos, norte-americana, foi a primeira missionária educadora enviada ao Brasil pela Junta de Missões Estrangeiras de Nova York pra trabalhar especificamente no projeto educacional, comprimindo a premissa de abrir ao lado de cada igreja uma escola. Passou a sua infância e mocidade em Oberlin, Ohio. Atuou na obra educacional presbiteriana no Brasil de 1869 a 1917, ano de sua morte, período marcado por transformações políticas, sociais, econômicas e educacionais. Essas mudanças passavam pelo fim da monarquia, o fim do trabalho escravo e o início do trabalho livre e assalariado, participação do capital estrangeiro, tanto inglês como norte-americano, as imigrações e a intensa circulação de novas tendências de pensamento: positivismo, industrialismo, ruralismo (HILSDORF, 2003). Miss Dascomb foi a primeira diretora do Mackenzie, então Escola Americana de São Paulo, em 1871.

Para Certeau (1982, p. 64), a história é um discurso que produz enunciados “científicos”, definindo-se com esse termo a “possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitam ‘controlar’ operações proporcionadas à produção de objetos determinados”. Segundo Chartier (2010), todas as palavras dessa citação são importantes: “produção de objetos determinados” remete à construção do objeto histórico pelo historiador, já que o passado nunca é um objeto que já está ali; “operações” designa as práticas próprias da

tarefa do historiador (recorte e processamento das fontes, mobilização de técnicas de análise específicas, construção de hipótese, procedimentos de verificação); “regras” e “controles” inscrevem a história em um regime de saber compartilhado, definido por critérios de prova dotados de uma validade universal.

Certeau (1994, p. 31) afirma que o “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. [...] “É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”.

Certeau (1994) nos mostra que “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que o autor supracitado chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re) apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. Ele acredita nas possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um, procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas.

A partir do trabalho de Stolke (2006) e respeitando as especificidades do contexto histórico, é possível pensar no caso brasileiro já que semelhante ao que aconteceu na América Espanhola, no Brasil a mulher e as relações de gênero serão centrais na definição de um ideário nacional e, conseqüentemente, do futuro do país.

Alvarez (2004) entende que as relações desiguais de poder entre homens e mulheres se manifestam num sem-número de espaços e processos cotidianos ditos privados, sociais e culturais, econômicos, sexuais, etc. E esses espaços precisam ser entendidos como políticos – espaços e processos onde as relações desiguais de poder entre os gêneros, e também de classes, raciais etc. se constroem, se mantêm, se (re) configuram, e também onde essas relações de poder têm sido contestadas ou desafiadas historicamente. Para a autora, as relações de gênero são hierárquicas e de poder dos homens sobre as mulheres, implicando assim, numa nova correlação de forças construídas pela auto-organização das mulheres e mais favoráveis a elas. No entanto, Mary Dascomb, uma mulher oitocentista, ocupou um lugar de destaque e liderança e ao contrário do que se pensava para as mulheres de sua época, manteve-se inupta.

Scott (1991) entende que os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Carvalho (1998) afirma que gênero não é um conceito que descreva as relações entre homens e mulheres, mas uma categoria

teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, utilizado na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres.

A escola para meninas gerida pelos norte-americanos oferecia uma nova organização do espaço e do tempo escolares, com cursos seriados, distribuídos em oito anos letivos, precedidos de matrícula e encerrado com exames públicos. As alunas eram agrupadas em classes, segundo as idades e o estágio dos estudos, em contraste com as demais escolas que, muitas vezes, reuniam em salas únicas, meninas de 4 a 16 anos. Ao invés de bancos, carteiras duplas, de modelo e procedência estadunidense, bem como a aplicação do método intuitivo, que propunha lições curtas e graduadas. À disposição os professores tinham uma completa utensilagem que incluía companhias elétricas, quadros negros, mapas, cartazes, microscópios e toda a aparelhagem dos laboratórios de ciências exatas, físicas e naturais (HILSDORF, 2002, p. 97).

Mesquida (1994, p. 49) destaca que “era nesse novo espaço sócio-cultural atraente, sedutor, que se materializavam, pela prática educativa, a história, o modo de vida (o *american way of life*) e a concepção de mundo do país de origem dos missionários”. Hilsdorf (2002, p. 97) estudou tal modelo institucional, a autora afirma que a metodista Martha Watts era uma mulher sem marido, que praticava uma educação e instrução voltadas à ideologia liberal permitindo em suas alunas “a completa evolução de seus poderes pessoais”.

Numa carta escrita em 1906, Mary Dascomb demonstra a prevalência por um ideal de beleza, por uma conduta feminina nos moldes cristãos e norte-americanos: “Eu esperava que você e Fanny dessem um pulo aqui por uma semana ou duas e eu os mostraria o quão diferente são os nossos jovens - o tipo que você espera que as meninas imitem. Somente uma, alemã gorda tem algo do mesmo preconceito de todas as pessoas infelizes em casos de amor. Ela é o máximo” (GOLDMAN, 1961, p. 313).

Louro (1997) argumenta que a partir do momento que se entende gênero como constituinte da identidade do sujeito, é deixado para trás o mero desempenho de papéis, a simples atuação daquilo que lhe é esperado.

A abordagem de gênero possibilitou a discussão das relações de poder entre homens e mulheres e explicitou a construção da desigualdade entre eles na história das sociedades ocidentais. Hoje, o rompimento da dicotomia que destinava os homens ao domínio público e as mulheres ao domínio doméstico não esgotou a necessidade de se discutir as relações de gênero, já que as relações de poder são inerentes a elas e todas as relações sociais sofrem transformações constantes e contínuas ao longo da história.

Trabalho e educação

A Escola Americana Presbiteriana de Curitiba iniciou suas atividades como filial da Escola Americana Presbiteriana de São Paulo. No primeiro Relatório enviado à Missão em 1892, os trabalhos foram descritos da seguinte forma: “Escola Americana – sita à Rua Comendador Araújo e fundada em 16 de janeiro de 1892, dirigida pelas professoras Mary Dascomb e Elmira Kuhl”. Inicialmente, seguindo a organização da escola matriz de São Paulo, o trabalho no Paraná foi dividido em três níveis: Primário, Intermediário e Secundário. O primeiro semestre foi iniciado com a matrícula de 55 alunos, sendo 5 deles internos. No segundo semestre, a matrícula subiu para 70 alunos (RELATORIO, 1892).

Nascimento (2005) salienta que os colégios protestantes atraíam os filhos dos republicanos e liberais, que apresentavam anseios de modernização. Tais instituições apresentaram cursos para todos os segmentos, desde o Jardim da Infância, até o Curso Normal, onde professores eram preparados para exercerem o magistério. Quanto aos professores, a presença, desde o início das atividades escolares, de pessoal especializado para o magistério, credenciava os colégios protestantes americanos quanto à eficiência e seriedade de seu trabalho. Em particular, a vinda de “*schoolmarms*”, professoras missionárias diplomadas nos Estados Unidos e frequentemente com vários anos de experiência no magistério público e particular, foi uma constante (HILSDORF, 1977).

A Escola Americana de Curitiba, de acordo com os relatórios analisados distinguia-se desde o mobiliário, procedente de Nova York:

Nossa mobília escolar vinda de Nova York, não chegou antes de novembro e está em uso há apenas três semanas. As salas agora ocupadas, acomodarão 100 alunos, 36 do Primário, 28 do Intermediário e 36 do secundário. O Internato acomodará três professores e 12 alunos (RELATORIO, 1892).

O Relatório de Instrução Pública do Estado do Paraná de 1894 aponta alguns problemas quanto à infraestrutura das instituições escolares da época: “Em todas as localidades é sensível a falta de predios apropriados ás escolas, construindo segundo os preceitos da hygiene aliada á esthetica, de maneira que a escola seja para a infancia uma especie de templo que lhe estimule o gosto para o estudo”. Sobre as Móbilias e os Livros Escolares: “As escolas publicas em geral achão-se mal providas de moveis, que ou são insufficientes, ou imprestáveis” (RELATÓRIO, 1894).

Para Hahner (2011), na década de 1870 surgiu uma percepção da necessidade de reformas essenciais na organização da economia e do sistema político. Para os brasileiros que pregavam a modernização material do Brasil, a educação seria um elemento essencial para o desenvolvimento do país, e eles apoiaram melhoramentos na educação feminina. No entanto, a ênfase ficou na maternidade, a qual ligavam ao progresso e ao patriotismo.

No fim da década de 1870 a coeducação ganhou força, defendida com vários argumentos, incluindo o argumento econômico. Segundo Hahner (2011), enquanto as taxas nacionais de alfabetização masculina e feminina não estavam diminuindo, as taxas de alfabetização nas cidades em crescimento não só aumentavam, como a disparidade entre as taxas masculina e feminina diminuía progressivamente. “No Rio de Janeiro, por exemplo, a taxa de alfabetização feminina comparada à masculina subiu de 29% feminina versus 41% masculina em 1872 a 44% feminina versus 58% masculina em 1890. O crescimento do número absoluto de mulheres alfabetizadas nos centros urbanos mais desenvolvidos forneceu um grande potencial para a eleição de professoras que podiam ser contratadas por salários inferiores” (HAHNER, 2011, p. 02).

A parcela feminina da população buscava maior nível de instrução e a Escola Normal se tornou bastante procurada pelas jovens paulistas oriundas não apenas da classe média, mas também das famílias mais abastadas do estado por oferecer a oportunidade de prosseguimento de estudos. Para a admissão na escola era exigida a verificação da idade, da saúde, da inteligência e personalidade, fato que demonstra a elitização do curso no período, nos rastros de uma política educacional bastante autoritária. Para as moças era ainda necessário apresentar autorização do pai ou do marido no ato da matrícula

Apesar das expectativas alvissareiras da ordem e do progresso do final do século XIX e início do século XX, a higiene, a moralidade e religiosidade, a pureza, os ideais de preservação da raça, da sobrevivência social, estamparam no sexo feminino seu emblema de manutenção da sociedade tradicional e as mulheres continuaram sendo submetidas a padrões comportamentais que serviram para impor barreiras à sua liberdade, autonomia e principalmente sobre a sexualidade.

Mary, apesar da liberdade que tinha, por ser missionária, educadora, viajante, uma imigrante norte-americana no Brasil, em muitas de suas missivas, repetidas vezes, discursava, mesmo que inconscientemente, na direção da manutenção do *status quo* acerca do comportamento feminino ideal.

Na noite passada, estávamos tão desalmados que ficamos contentes com o anúncio de Mr. Schneider para Ella Kuhl de seu noivado com a “doce Alice”. Ele começou por pedir-lhe para mostrar a carta a todas as pessoas da missão, para que ninguém pudesse pensar que ele fosse culpado do rompimento de seu noivado com Mr. Ker. Então, aparentemente esquecendo o grande público que ele tinha atraído, agiu como um menino de 20 ou uma menina de 16, ou como num romance do tipo mais romântico! Eu não estou tão horrorizada com a diferença de idade entre eles, quanto com o caso romântico que aconteceu no Rio, de Miss Leslie (professora), encontrar um affair, que vai se casar com o sorridente Willie Hentz, dentista, 5 anos mais jovem do que ela. A sensação hoje foi tremenda. Remigio declarou isto uma imoralidade! Guilherme da Costa ficou corado, de maneira bela, com a surpresa. Ele realmente tem um refinamento incomum – aquele garoto – ele só poderia mesmo servir para o trabalho! (GOLDMAN, 1961, p. 262).

Miss Dascomb, assim como outras educadoras, como Maria Guilhermina, Carlota Kemper e Elmira Kuhl, não se casou, o que, em grande medida, possibilitou maior dedicação ao trabalho. Essas quatro mulheres foram também consideradas excelentes professoras, detentoras de grande soma de conhecimentos, tanto em termos de uma cultura mais geral como em termos de métodos e processos pedagógicos avançados, o que não pode ser considerado comum para a época. Todas elas dirigiram escolas, escreveram e traduziram livros pedagógicos e lecionaram diversas disciplinas.

Nas cartas escritas por Mary Dascomb também encontramos muitos relatos da dificuldade que a escola tinha em conseguir bons professores e principalmente, professores permanentes. Fosse pelo clima, condições sanitárias e de saúde, fosse pelos baixos salários e compensações oferecidas. No trecho a seguir, Mary comemora a chegada de quatro novas professoras e lamenta os casamentos prematuros que seriam outro problema para a contratação de docentes: “Nossa casa não vai estar animada com quatro jovens professoras! Mas as nossas professoras brasileiras estão se casando tão rápido que precisamos de professores permanentes. Nenhum dos nossos americanos tendem a ser permanentes” (GOLDMAN, 1961, p. 355-356).

Em 1902, duas ex-alunas, Isabel Bickels e Isabel Withers, passaram a lecionar na escola. Segundo relatório, as jovens professoras vinham desenvolvendo um bom trabalho, reafirmando a importância de se manter na instituição a classe normal:

Ambas tem provado ser excelentes jovens professoras e têm pego mais responsabilidades do que se poderia esperar de moças de 16,17 anos: isto é uma recompensa por se educar meninas para professoras. Elas conhecem completamente o trabalho do 1º Primário até o 8º Secundário e em uma emergência, encaixam-se em quase todos os lugares (cf ABREU, 2003, Relatório Manuscrito de 1902).

Na carta de 22 de agosto de 1904: “Mas Luiza escreveu algo sobre a possibilidade de a Sra. Daniel Meriwether talvez ensinar na Escola. Ela era professora antes do casamento”.

Com grandes dificuldades para compor o quadro docente, as missionárias solicitavam, frequentemente, o envio de mais professores para a escola de Curitiba. E em uma carta não datada, provavelmente escrita no início de 1906, Mary lamenta o casamento de uma de suas docentes: “Nossa charmosa professora Isabel Withers se casa este mês, Ai!”. Em se tratando da formação de professores, o relatório de 1902 diz que um dos empecilhos para a formação e manutenção do quadro docente era o casamento precoce.

Educando Meninos e Meninas

A Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 determinou: “Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”.² Neste mesmo dia e lei, ficam determinados os programas específicos para meninos e meninas:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.
Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.³

De acordo com Barbanti (1977), a implementação dessas leis não garantiu o sucesso das instituições escolares, pois muitas vezes as escolas eram criadas, mas não providas por falta de professores, além de outros fatores, como falta de material. Ribeiro (2006) aponta que essa lei, ao mesmo tempo em que garantia às mulheres o direito à educação, foi usada sintomaticamente como instrumento de discriminação, uma vez que estabelecia estudos distintos para cada sexo, sendo que as mulheres teriam o seu primário limitado às quatro operações no ensino de matemática, excluindo a geometria.

Em 1885, Mary Dascomb e Miss Kuhl imploravam por ajuda na escola de São Paulo, para que pudessem se preparar para entrar na grande província de Minas, onde viam possibilidades para o trabalho escolar. Três anos depois, no Décimo oitavo relatório anual da sociedade missionária estrangeira da Mulher da Igreja Presbiteriana – 1888, a Escola

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm

³ Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Americana de São Paulo continuava prosperando, sob os cuidados de Dascomb e Kuhl, que relata: "Agora é uma das mais antigas e mais bem estabelecidas escolas naquela cidade. Das trinta meninas que foram matriculadas durante o ano, vinte e uma foram mantidas ou ajudadas por fundos da missão" (*THE WOMAN'S*, 1885).

Muitas meninas educadas na escola, eram encaminhadas para o trabalho, posteriormente. Em 1888, seis delas já trabalhavam, ensinando nas escolas em Caldas, Botucatu, Brotas, Sorocaba, e Rio de Janeiro, e no externato em São Paulo. Todas as alunas aprendiam trabalho doméstico, o que era bem aceito pelos agricultores, que sabiam que o processo de abolição da escravatura estava em curso e, conseqüentemente achavam bom que suas filhas aprendessem a trabalhar. Corte e Costura foi adicionada à lista de afazeres, e as meninas ficaram entusiasmadas com ele (*THE WOMAN'S*, 1888).

No Relatório de 1908, vemos que a conduta de algumas professoras, refletia os preceitos de moral presbiteriana feminina oitocentista: "Algumas professoras abandonam o romance *Iracema* – do programma official – por julga-lo pouco conveniente à educação moral de meninas”.

O autor da obra, José de Alencar, ao ter como objeto de criação personagens femininas como *Iracema*, trabalha com maestria para delineá-la numa visão dinâmica e diversa, e mostra que o comportamento dessas personagens não se limita ao de uma mulher idealizada para os padrões morais e intelectuais daquela época, muito menos com os valores presentes nas famílias patriarcalistas.

Já para os meninos, as leituras e materiais didáticos teriam outro viés:

Em relação aos livros didacticos devemos preferir aquelles, cuja leitura amena, attrahente e entremeada de citações e factos relativos á educação civica despertem os sentimentos affectivos e forneçam uma cópia consideravel de uteis conhecimentos, que concorram para formação do character do menino, de modo a tornal-o um futuro cidadão, prestante á familia e á sociedade. Para satisfazer estas aspirações, é mister que a escola tenha uma organização compativel com os destinos do individuo e da sociedade em que vive, é mister que, além das disciplinas inherentes aos cursos primários, o menino conheça os principios fundamentaes da educação nacional, taes como – os direitos e deveres de cidadãos na hierarchia social, o respeito ás leis do paiz e á respectiva constituição, as regras da civilidade e os preceitos da moral, que exalçam os altruisticos sentimentos de amor á patria, á justiça, á verdade e inspiram os actos de philantropia, benevolencia e caridade.

A exigência para com a conduta dos garotos aparece em algumas cartas também, onde Mary cita, por exemplo, a criação de uma Escola de Artes e Ofícios para os meninos de rua em Curitiba:

V SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS
Universidade Estadual de Londrina
13 a 15 de junho de 2018
ISSN 2177-8248

Nós temos uma coisa fundamental por aqui – organizado por um homem moralmente sem valor. Uma Escola de Artes e Ofícios para os meninos de rua. A presença deles é estritamente controlada - eles aprendem a fazer coisas muito bem-feitas para eles mesmos e para vender - ao final de seus anos de atendimento eles recebem US\$ 600 para começar sua vida. Eles têm estudos, jogos e exercícios militares para variar o trabalho manual. Existe uma certa ajuda, mas é bom que o homem receba ajuda por um trabalho tão bom. Não nos falta, no entanto, de modo algum, moleques, grandes e pequenos. Nossos jornais publicam semanalmente, quase que diariamente, relatos de facadas e tiros, brigas e suicídios. Suponho que os Cinemas são os grandes culpados por esse estado de coisas (GOLDMAN, 1961, p. 355).

Segundo Barbanti (1977, p. 168), afirmando que o método utilizado para a alfabetização na Escola Americana paulista era o intuitivo e as meninas eram estimuladas a desenvolverem habilidades manuais, de costura, desenho, como com a talagarça, um tecido encorpado sobre o qual se borda:

De ‘modo inteiramente objetivo e oral’: De permeio com leves trabalhos manuais – desenhos com talagarça para as meninas e material para composição para os meninos – começava-se a ler quase imperceptivelmente aprendendo-se o valor das letras e com elas compondo frases.

Mary defendia o trabalho manual como ferramenta para ocupar e dar ensinamentos que poderiam servir como uma futura profissão a esses meninos: “Há também, um artigo de Jacob Riis sobre o modo de educar meninos - dar-lhes trabalho manual, especialmente algo como jardinagem, o que eu acho que devemos copiar do nosso bom Dr. Claudino dos Santos. Um homem aqui tem se saído muito bem em sua Escola de Aprendizizes, de meninos de rua e isso poderia funcionar” (GOLDMAN, 1961, p. 338).

Segundo Abreu (2003), havia diferença também para as alunas internas, a quem as missionárias procuravam ensinar alguns trabalhos domésticos:

Nós tentamos fazer sua educação a mais prática possível. Nós não podemos ensiná-las todo tipo de trabalho doméstico, como tampouco elas tem tempo para isso, mas todas fazem parte do trabalho doméstico. Nós dizemos: - “venha trabalhar” e não “vá trabalhar”. O espanador é um elemento em sua educação, assim como mapas e dicionários. Elas são ensinadas a fazer pão, a manter a casa em ordem, e algumas das mais velhas a fazer vestidos simples (ABREU, 2003, p. 88).

Para as alunas externas, a proposta era outra:

Primário A – Trabalhos – do Kindergarten; se for meninos grandes, nas classes ocupam-se com outros exercícios. As meninas maiores bordam em talagarça.
Primário B – Trabalhos – As meninas bordam em talagarça; os meninos ocupam-se em calligraphia e Arithmética.
Intermediário A – Trabalhos – Crochet, principalmente sapatinho, touquinhas, paletosinhos, capas e chalés de lã.

V SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS
Universidade Estadual de Londrina
13 a 15 de junho de 2018
ISSN 2177-8248

Intermediário B – Trabalhos – Diversos pontos de costura; casas de botões e bordados (ABREU, 2003, p. 88-89).

Apesar de dizer que chamava as meninas para o trabalho doméstico, Mary Dascomb não falava de si como uma mulher capacitada para tais afazeres, não se reconhecia como uma dama que atenderia aos anseios do patriarcado, mas por vezes relata os dotes e prendas de outras mulheres de sua rede. “Eu sinto muito que Fanny não esteja bem. Ela está sentindo dor? Ela consegue ler e tricotar?” (GOLDMAN, 1961, p. 277). E apesar de não ter filhos, Mary, do alto de sua experiência com a educação de outras crianças, acredita poder opinar sobre o comportamento de suas alunas e outras mulheres da missão:

Você já tem as meninas Kolb? Bonitas e agradáveis, em algumas coisas muito capazes. Elas se saíram bem nos estudos aqui. Ida é tão boa quanto se pode ser. Nannie cozinha deliciosamente, faz maravilhas em corte e serve a família -, mas flerta pra valer (?) e seus pais piedosos não tem a menor ideia de tal coisa - a menina brinca e ri na hora da oração e seus pais não acreditam nisso! Se alguém critica suas crianças como a tão agradável como Brígida fez com João - pior para o crítico! (GOLDMAN, 1961, p. 305).

Em 1906: “Eu esperava que você e Fanny dessem um pulo aqui por uma semana ou duas e eu os mostraria o quão diferente são os nossos jovens - o tipo que você espera que as meninas imitem. Somente uma, alemã gorda tem algo do mesmo preconceito de todas as pessoas infelizes em casos de amor. Ela é o máximo” (GOLDMAN, 1961, P. 313).

Em *Educar meninas e meninos*: relações de gênero na escola, Daniela Auad discute a questão da escola mista relacionando-a com a ideia de coeducação com base na análise de práticas escolares e no debate contemporâneo sobre o tema, dialogando com estudiosas feministas que teorizam sobre a questão. Seu argumento central é o de que a escola mista pressupõe a coeducação, mas não é suficiente para a efetivação da mesma.

Segundo Auad (2006) a escola, através das práticas escolares, pode se constituir como um espaço privilegiado para o "aprendizado da separação" que discrimina meninos e meninas de forma a justificar desigualdades ou pode, ao contrário, promover transformações no sentido da igualdade a partir do respeito às diferenças. A autora chama a atenção para a função privilegiada que a escola possui no que diz respeito à aprendizagem de papéis sociais e sexuais por parte dos alunos.

Para além dos meninos e meninas, a reta conduta moral dos docentes das Escolas Americanas também era importante para Mary Dascomb:

Você quer saber o que eu acho dos dois professores de Florianópolis?

São brilhantes e talentosos, mas não são o tipo que eu gosto de ter na escola. Há uma corrente social tremendamente forte aqui que muitas vezes envolve crianças dos 3 anos de idade para cima. Eu não desejo que nossas meninas altas que estão entrando na adolescência tenham este estilo de professor. Alguns dos teus vão a bailes e teatros, ocasionalmente, mas são em geral sérios e dignos (GOLDMAN, 1961, p. 308).

No trecho acima, fica subentendido que os professores frequentariam espaços públicos e teriam uma vida social que inclui eventos não religiosos.

Conclusões ou considerações finais.

O acesso às Escolas Americanas era permitido independente de origem, credo, raça e ideologia, para que se pudesse atingir o maior número possível de pessoas. A educação, neste contexto, era vista como uma missão, uma vocação religiosa, como no caso da missionária e educadora Mary Dascomb.

O ideal de mãe educadora permeava os debates em torno da emancipação feminina no final do XIX e início do XX. A feminização do magistério trouxe uma nova configuração para a emancipação da mulher, um espaço permitido, por ser semelhante: a mãe que educa seu filho poderia também educar outras crianças. Apesar da possibilidade de emancipação esbarrar na perspectiva tradicional de contração do matrimônio por parte da mulher, muitas, como vimos, mantinham-se nesse propósito, dificultando, inclusive, a manutenção de docentes nas Escolas Americanas. No entanto, se antes a possibilidade de futuro estava no casamento, tendo o homem como provedor e protetor, nesta nova configuração, mulheres que adotavam a profissão de professoras, tinham a possibilidade, muitas vezes, de optarem por ficarem solteiras. Mary Dascomb fez uma escolha pela inuptividade e em suas cartas percebemos o quanto a escola preencheu seu tempo, sua vida.

Miss Dascomb, uma mulher pública, que dedicou a maior parte da sua vida a educação brasileira. Sua prática docente, sua formação e pedagogia renovadora, trazida de sua pátria, difundida aqui nas Escolas Americanas onde trabalhou, capaz de intervir no debate educacional de sua época, de divulgar, ensinar, por meio de seus materiais de estudo, sendo reconhecida pelo Conselho da Missão nos Estados Unidos como nome fundamental, sem o qual não se poderia escrever a história da educação protestante no Brasil.

Dascomb, assim como outras viajantes, tinha uma grande capacidade de observação, que ultrapassa as diferentes circunstâncias singulares e as diferentes situações pessoais e políticas que enfrentam. Suas cartas, relatórios e escritos em geral, eram ricos em detalhes e

forneciam inúmeros relatos e informações sobre sua vida, seu trabalho, sobre sua rede de pertencimentos.

Ela o fez como sujeito posicionado, participando de esquemas de percepções e de um horizonte de expectativas que deram sentido às suas escolhas e às apropriações que realizou. Mary experimentou, assim como outras missionárias norte-americanas que vieram para o Brasil, maior liberdade de movimento, desfrutava de certo reconhecimento social e legitimidade.

Nas “tramas” de sua história, separou-se de sua família para trabalhar no Brasil, em diferentes cidades. Conheceu outros mundos, apropriou-se de um projeto de educação e civilização e os fez circular. A missivista utilizava suas correspondências como instrumento de aproximação, de sociabilidade, buscada numa relação estreita de intimidade e respeito com seu interlocutor.

As cartas traduzidas para este trabalho, trocadas entre um homem e uma mulher, ambos americanos, não são de amor. Uma mulher solteira que durante vinte e seis anos se correspondeu com um homem, sem que ao longo de 193 cartas – escritas em inglês arcaico e pessoalmente traduzidas – ficasse evidente nenhuma relação afetiva/ sexual, apenas de trabalho.

No entanto, sua obra também relata o quanto reproduziu a respeito do modelo ideal de mulher, da educação desejada para que, apesar do método inovador e da excelente estrutura física, para a época, suas alunas seguissem com altivez o caminho, não se contaminando com leituras inadequadas, por exemplo. Trabalhos manuais como o crochê e a talargaca eram exaltados como essenciais para meninas. O currículo diferente para meninos e meninas evidenciava o que ainda experienciamos nos espaços escolares, um modelo de comportamentos e habilidades definidos não a partir do desempenho individual, mas das perspectivas definidas socialmente para cada gênero.

Referências

ABREU, G. *Escola Americana de Curitiba (1892-1934): um estudo do americanismo na cultura escolar*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ALVAREZ, S. E. A política e o político na tessitura dos movimentos feministas no Brasil e na América Latina. In: GONCALVES, E. *Desigualdades de gênero no Brasil: reflexões e experiências*. Goiânia: Grupo Transas do Corpo, 2004.

V SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS
Universidade Estadual de Londrina
13 a 15 de junho de 2018
ISSN 2177-8248

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

CARVALHO, M. P. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, C; HOLLANDA, H.B. (orgs.). *Horizontes Plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: FCC. São Paulo: Ed. 34, 1998a.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. *A Invenção do cotidiano*. I: Artes de Fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOLDMAN, Frank. As Cartas de Miss Mary P. Dascomb ao Dr. Horace Lane (1886-1907). In: *ANAIS do Museu Paulista*. São Paulo, 1961. T. 15.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, Vol. 19, nº 2, Mai/Ago 2011.

[BARBANTI] HILSDORF, M. L. S. *Escolas Americanas de confissão protestante na Província de São Paulo, um estudo de suas origens*. 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

HILSDORF, M. L. S. *História da educação: Leituras*. São Paulo: PioneiraThompson, 2003.

_____. Educadoras metodistas no século XIX: uma abordagem do ponto de vista da História da Educação. *Revista de Educação do Cogeime*. Ano 11, nº 20, junho/ 2002, p. 93-98.

LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e Educação Protestante no Brasil*. São Bernardo do Campo/Juiz de Fora: Editeo; UFJF, 1994.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas Bôas Carvalho do. A Pedagogia dos Catecismos Protestantes no Brasil Católico. 2005. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Ester%20Fraga%20Vilas-Boas%20Carvalho%20do%20Nascimento%20-%20TEcto.pdf>. Acessado em 10/05/2012.

RELATÓRIO apresentado ao Governador do Estado do Paraná pelo Engenheiro Candido Ferreira de Abreu, Secretario d'Estado dos Negocios das Obras Publicas e Colonização, 1892.

RELATÓRIO apresentado ao Ex.^{mo} SNR. Dr. Francisco Xavier da Silva, Governador do Estado do Parana', por Caetano Alberto Munhoz, Secretario dos Negocios do Interior, Justiça e Instrução Publica, em 29 de Setembro de 1894.

RELATÓRIO apresentado ao Exm. Snr. Dr. Francisco Xavier da Silva, Presidente do Estado do Paraná, pelo Coronel Luiz Antonio Xavier, Secratrio d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrução Publica, 1908.

V SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS
Universidade Estadual de Londrina
13 a 15 de junho de 2018
ISSN 2177-8248

RIBEIRO, A. I. M. *A Educação Feminina durante o século XIX: O Colégio de Florence de Campinas 1863-1889*. Campinas: UNICAMP/CMU, 2006.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1991.

STOLKE, Verena. O enigma das interseções: classe, “raça”, sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 14(1): 336, janeiro-abril/2006. p. 15-42.

XV *THE WOMAN'S Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church*, 1885.

XVIII *THE WOMAN'S Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church*, 1888.