

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Cosme Ferreira Marques Neto

Da necessidade de uma “nova” escola só para moças: Henrique Castriciano de Souza e a modernidade pedagógica norte-rio-grandense (1911 – 1923)

Campina Grande  
2016

COSME FERREIRA MARQUES NETO

DA NECESSIDADE DE UMA “NOVA” ESCOLA SÓ PARA MOÇAS: HENRIQUE  
CASTRICIANO DE SOUZA E A MODERNIDADE PEDAGÓGICA NORTE-RIO-  
GRANDENSE (1911 – 1923)

Dissertação apresentada à Universidade  
Federal de Campina Grande, como parte  
dos requisitos para obtenção do título de  
Mestre em História – Cultura e  
Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de  
Oliveira.

Campina Grande  
2016



COSME FERREIRA MARQUES NETO

Dissertação apresentada à  
Universidade Federal de Campina  
Grande, como parte dos requisitos  
para a obtenção do título de Mestre  
em História, Cultura e Sociedade.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira  
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Coeli Nascimento  
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

---

Prof. Dr. Raimundo Nonato Araújo da Rocha  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Dedico esta obra

À Noilde Pessoa Ramalho (1920 – 2010), diretora da Escola Doméstica de Natal de 1945 a 2010. Ela foi responsável pela minha introdução no universo de Henrique Castriciano de Souza.

## AGRADECIMENTOS

A Heitor Gonçalves Marques, meu filho, por me fazer uma pessoa melhor dia a dia. Sem o seu amor este trabalho não teria sido concretizado.

Às minhas tias, Maria Lúcia Marques e Maria de Pompeia Marques, pela criação com a qual me brindaram, estribada no humanismo, na afeição e na hombridade.

Aos meus pais, José Marcony Ferreira Marques e Áltera Maria Costa Neves, pela garantia da minha existência no planeta Terra.

À Shárada Soares Jewur, mulher que amo, pela convivência maravilhosa nestes últimos seis meses. Dividir minha vida contigo nunca é entediante.

Aos amigos Ramon, Cláudio e Ivickson, pelos momentos lúdicos e divertidos que comigo compartilharam, atenuando as vicissitudes que permeiam a escrita dum trabalho acadêmico.

Ao meu orientador, Iranilson Buriti de Oliveira, pela convivência aprazível durante toda a escrita deste trabalho e pela grandeza de espírito e sagacidade ao exercer seu ofício. Se todos os professores universitários tivessem sua humildade e simplicidade, decerto haveria um mundo acadêmico melhor.

Aos docentes Raimundo Nonato Araújo da Rocha e Regina Coeli Nascimento, pelos comentários valiosos e pelas observações pertinentes no momento da qualificação desta pesquisa.

A Manoel de Brito, presidente da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, e à Lucila Ramalho, diretora da Escola Doméstica de Natal, pelo livre acesso que me deram ao Espaço Cultural Nísia Floresta, no qual está armazenado um valioso acervo documental referente àquela escola.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de pesquisa.

À Daniela Vieira dos Anjos Sena, pessoa que mais me incentivou a ingressar no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (PPGH – UFCG).

Aos colegas que, com seu companheirismo, carisma e bom humor, agraciaram as manhãs e as tardes do ano de 2014, quando estávamos às voltas com as disciplinas do PPGH da UFCG. Nossas aprazíveis conversas nas lanchonetes desta universidade jamais sairão da minha memória. Agradecimentos especiais àqueles mais próximos: Alan, Keila, Rafael, Gerlândia, Tamires e Janaína.

A todos os garçons e donos de botecos onde estive nos dois anos em que este trabalho foi concebido. Sem a ajuda da cerveja, que acalma e acalenta a alma, ele não teria sido finalizado.

Uma vida é curta  
para mais de um sonho  
(Paulo Leminski)



## RESUMO

Este trabalho visa examinar o projeto de modernidade pedagógica engendrado por Henrique Castriciano de Souza (1874 – 1947), que inaugurou um “pensar de outro modo” a educação moderna no Rio Grande do Norte, já que construiu novas formas de cada educanda se relacionar consigo mesma e com outrem, forjando novas estratégias políticas para a educação. Nascido na cidade de Macaíba, interior do RN, Castriciano foi apadrinhado pela oligarquia Albuquerque Maranhão, o que lhe permitiu desfrutar de uma posição de relevo na sociedade potiguar do começo do século XX. Graças à sua atuação na imprensa, sobretudo no jornal *A República*, pôde veicular suas ideias acerca da educação feminina no estado. Após uma estada na Europa (1909 – 1910), fundou as instituições que foram o cerne de seu projeto de modernidade pedagógica: a Liga de Ensino do Rio Grande do Norte (1911) e a Escola Doméstica de Natal (1914). Com esta, sob a influência de teorias europeias – notadamente a pedagogia *ménagère* –, pretendia que as mulheres potiguares dispusessem duma educação mais “sólida”, dita “científica”, baseada nas lides domésticas e num ensino teórico mais acurado. Dessarte, elas empreenderiam uma genuína “regeneração” na sociedade brasileira, já que ministrariam ensinamentos mais “cordatos” a seus filhos na primeira infância. Apesar das limitações dessa escola, sua importância não pode ser obliterada, pois diplomou mulheres que, devido aos conhecimentos adquiridos na instituição, puderam reforçar e, nalguns casos, encabeçar o orçamento familiar. Quanto aos referenciais teóricos, valemos dos conceitos de moderno, modernidade e modernização (David Harvey et al.), das noções de identidade e diferença (Estudos Culturais), e de práticas e representações sociais (Roger Chartier), da ideia de dialogismo (Mikhail Bakhtin) e do conceito de *habitus* (Norbert Elias). No tocante às fontes, à luz da análise de sistemas de referência e da isotopia, metodologias emprestadas da Linguística, usamos os três volumes de *Henrique Castriciano: seleta (textos e poesias)*, que contêm boa parte da produção escrita de Castriciano, e documentos referentes à Escola Doméstica de Natal e às produções de suas alunas.

Palavras-chave: Henrique Castriciano de Souza. Escola Doméstica de Natal. Educação Feminina.



## ABSTRACT

This paper aims to examine the project of modern pedagogical engendered by Henrique de Souza Castriciano (1874 – 1947), which opened a "think otherwise" modern education in Rio Grande do Norte, since built new forms of each student relates with itself and others, forging new political strategies for education. Born in Macaíba, interior RN, Castriciano was sponsored by the oligarchy Albuquerque Maranhão, which allowed him to enjoy a prominent position in the Potiguar society of the early twentieth century. Thanks to his performance in the press, particularly the newspaper *The Republic*, could convey their ideas about female education in the state. After a stay in Europe (1909 - 1910), founded the institutions that were the core of his pedagogical project of modernity: the League of Rio Grande do Norte Education (1911) and the Domestic School of Natal (1914). With this, under the influence of European theories – notably *ménagère* pedagogy – meant that potiguares women disposed an education more "solid", said "science" based on domestic chores and a theoretical more accurate. This way, they have undertaken a genuine "regeneration" in Brazilian society, as would minister teachings more "sane" to their children in early childhood. Despite the limitations of this school, its importance can not be obliterated, because women who graduated because of the knowledge acquired in the institution, could strengthen and, in some cases, lead the family budget. As for the theoretical framework, we make use of modern concepts, modernity and modernization (David Harvey et al.), the notions of identity and difference (Cultural Studies), and social practices and representations (Roger Chartier), the idea of dialogism (Mikhail Bakhtin) and the concept of *habitus* (Norbert Elias). With regard to sources, in the light of the reference systems analysis and isotope, borrowed methods of linguistics, we use the three volumes of Henrique Castriciano: select (texts and poetry), which contain much of the written production of Castriciano and documents relating the Domestic School of Natal and productions of his students.

Keywords: Henrique Castriciano de Souza. Domestic School of Natal. Female Education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sede da Escola Doméstica de Natal (1914 – 1953).....	131
Figura 2 – Aula de Lavagem de Roupa (1915).....	137
Figura 3 – Aula de Botânica e Jardinagem (1915) .....	139
Figura 4 – Professoras da Escola Doméstica (1922) .....	142
Figura 5 – Primeiras alunas diplomadas pela ED (1919) .....	144
Figura 6 – Aula de Cultura Física (1919).....	154

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1 O DESPONTAR DE UM MERENCÓRIO POETA NO MEIO JORNALÍSTICO: A EDUCAÇÃO FEMININA EM PAUTA.....	29
1.1 Relações de poder com a oligarquia Albuquerque Maranhão: apadrinhamento e carreira literária .....	29
1.2 H. Castriciano: um publicista a serviço da educação da mulher .....	35
1.3 H. Castriciano sob o signo da modernidade: em defesa da feminização do magistério .....	51
2 A “PEDAGOGIA CASTRICIANA”: A MULHER COMO “ENFERMEIRA EMPÍRICA” DOS NOSSOS MALES.....	73
2.1 Em busca de ideias no “celeiro” da vida moderna: Castriciano viaja à Europa .....	73
2.2 Uma conferência para a educação da mulher brasileira: o surgimento da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte .....	79
2.3 O modelo <i>ménagère</i> na terra papa-jerimum: a hora e a vez da Escola Doméstica de Natal.....	94
3 MODERNIDADE PEDAGÓGICA E ARQUITETURA ESCOLAR: A ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL “POR DENTRO” E “POR FORA” .....	126
3.1 A constituição da escola como espaço: as práticas pedagógicas encontram seu lugar .....	126
3.2 A Escola Doméstica de Natal: arquitetura escolar, programa pedagógico e currículo .....	129
3.3 A Escola Doméstica de Natal: práticas pedagógicas e apropriações do alunado .....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
FONTES.....	160
REFERÊNCIAS .....	161
ANEXOS.....	170

## INTRODUÇÃO

O propósito desta pesquisa é analisar o projeto de modernidade pedagógica elaborado por Henrique Castriciano de Souza, tendo em vista as relações dialógicas que estabeleceu com teorias importadas da Europa, especialmente o modelo pedagógico *ménagère*.

Henrique Castriciano nasceu em 1874, no município de Macaíba, situado nas cercanias da capital potiguar, Natal. Irmão do político e jornalista Eloy de Souza (1873 – 1959) e da poetisa Auta de Souza (1876 – 1901), foi um dos intelectuais mais atuantes de seu tempo. Antes dos vinte anos de idade, a convite de Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, então governador do estado, iniciou a publicação de seus escritos no jornal *A República*, considerado um importante veículo de comunicação na época, donde se revelaria poeta<sup>1</sup>, ensaísta e crítico de costumes.

No crepúsculo da primeira década do século XX, já se destacando também nos domínios da política institucional<sup>2</sup>, em virtude do endosso da oligarquia Albuquerque Maranhão, Castriciano viajou à Europa, com o intuito de encontrar tratamento médico para o bócio e a tuberculose – enfermidade esta que o achacava desde a adolescência. Ao chegar ao continente europeu, aproveitou as horas fora dos consultórios médicos para alargar as pesquisas que vinha desenvolvendo, havia algum tempo, sobre a educação da mulher. Para tanto, inspirou-se, sobretudo, na École Ménagère de Fribourg, na qual esteve quando de sua estada na Suíça. A partir dos conhecimentos que apreendeu nessa viagem, fundou, na capital do estado, a Liga de Ensino do Rio Grande do Norte (1911)<sup>3</sup> – ponto de partida de

---

<sup>1</sup> “Publicou, além de uma enorme colaboração nos jornais e alguns textos para teatro, pequenos ensaios de ficção e os seguintes livros de poemas: **Iriações** (1892), **Ruínas** (1899), **Mãe** (1898) e **Vibrações** (1903)” (SANTOS, 2001, p. 178).

<sup>2</sup> No primeiro quartel do século XX, exerceu estes cargos públicos: secretário de governo, procurador do estado, deputado estadual e, por dois mandatos, vice-governador. Com o ocaso da oligarquia Albuquerque Maranhão, não mais conseguiria assumir postos elevados na máquina pública.

<sup>3</sup> Essa instituição, que se autodenominava sem fins lucrativos e contava com subvenções governamentais, tinha como propósito assistir aos poderes públicos no que dizia respeito à educação, especialmente à instrução feminina, podendo, até mesmo, fundar escolas no estado.

nossa pesquisa – e, mais tarde, a Escola Doméstica de Natal (1914), longarinas do seu projeto de modernidade pedagógica.

Esse projeto pedagógico prescrevia mudanças na espacialidade urbana – quer dizer, estava imbuído de representações espaciais. De acordo com seu autor, tais mudanças já estavam em curso, devido às obras que modernizaram o semblante estrutural de Natal, uma iniciativa capitaneada por Alberto Maranhão, irmão de Pedro Velho, em seus dois mandatos como governador (1900 – 1904 e 1908 – 1913)<sup>4</sup>. O desígnio desse político era igualar a capital potiguar às maiores cidades do Brasil<sup>5</sup>.

Antes das reformas orquestradas por Castriciano no âmbito da educação escolar (Liga de Ensino do Rio Grande do Norte e Escola Doméstica de Natal), as mulheres norte-rio-grandenses dispunham, de maneira geral, de apenas duas formas de acesso à instrução: aulas domiciliares e em colégios religiosos<sup>6</sup>. As aulas domiciliares resumiam-se, mormente, a noções propedêuticas de cálculo (as quatro operações) e às primeiras letras (compreensão sumária do idioma pátrio). As aulas ministradas nos colégios religiosos, por sua vez, iam um pouco além: abarcavam, via de regra, o antigo curso primário completo<sup>7</sup>. Tal situação marginalizava o público feminino, deixando-o, muitas vezes, à mercê da autoridade masculina (patriarcal), exercida, sobretudo, nos moldes coloniais.

---

<sup>4</sup> Essa modernização encistou, grosso modo, a construção da Praça Augusto Severo, do Teatro Carlos Gomes (hoje Alberto Maranhão) e do Grupo Escolar Augusto Severo, o calçamento de ruas e a abertura de novas avenidas (o que daria origem aos bairros de Tirol e Petrópolis), o aprimoramento do sistema de águas e esgotos, a chegada da energia elétrica e a introdução dos bondes urbanos (primeiro, puxados por burros; depois, movidos a eletricidade) e do telefone.

<sup>5</sup> Natal veio a reboque duma tendência nacional, porquanto as elites brasileiras já estavam a modernizar as mais importantes capitais do país. Veja-se, a esse propósito, o ensaio de Paulo César Garcez Marins (“Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras”), publicado no terceiro volume da coleção *História da vida privada no Brasil*.

<sup>6</sup> As exceções a essa regra foram a Escola Normal de Natal e o Grupo Escolar Augusto Severo, ambos criados, em 1908, na capital do estado. A fundação desses dois estabelecimentos de ensino não escapou à pena de H. Castriciano, como veremos no capítulo 1.

<sup>7</sup> “[...] o ensino no estado progredia [a passos lentos], especialmente depois [da Proclamação] da República, quando, além da intensificação do primário, se abriram novas oportunidades para a entrada do sexo feminino em todos os setores. Em 1903, fizeram exames de Humanidades no Ateneu as primeiras [mulheres]: Sidrônia de Carvalho, Maria Aminda Caldas, Edilbertina Filguera e Albertina Avelino” (MEDEIROS, 2001, p. 162). Isso marca o ingresso da mulher potiguar, mesmo que de forma incipiente, num nível de ensino até então exclusivo dos homens: o secundário.

A Escola Doméstica, por seu turno, representou uma inovação no que diz respeito à educação da mulher nas terras potiguares, pois, além de pôr à disposição da clientela feminina um estudo teórico mais acurado, propiciou, outrossim, a preparação das moças para uma gama de atividades práticas, as chamadas lides domésticas<sup>8</sup>, que constavam do currículo da escola<sup>9</sup>. Todavia, a influência desse modelo pedagógico limitou-se quase exclusivamente às filhas das elites potiguares (e de alguns estados mais próximos), que podiam arcar com as mensalidades.

Ao dar à luz essa instituição de ensino, Castriciano fomentou, no Rio Grande do Norte, uma identidade feminina que julgava moderna: tendo à sua disposição um ensino mais acurado, manual e intelectual ao mesmo tempo, caberia à mulher, pois estava “naturalmente” inclinada a este encargo, educar os filhos na primeira infância – os homens não poderiam fazê-lo, dado que se encontravam muito ocupados com o sustento do lar e a condução dos negócios. As crianças, mais “bem-educadas”, “fortalecidas de corpo e alma”, devido à “salutar” influência dessas mães-mestras, regenerariam o “necrosado” tecido social, empreendendo uma genuína reforma moral no estado (e, até mesmo, no país). A ascensão da mulher, no entretanto, circunscrever-se-ia à célula familiar; não se pretendia que ela se emancipasse sociopoliticamente, que chegasse a ser “sábua” ou “doutora”. As alunas da Escola Doméstica, em contrapartida, reagiram a esse modelo pedagógico, aceitando-o ou rechaçando-o, construindo suas próprias representações.

Por outro lado, a Escola Doméstica criou novos espaços de aprendizagem, nos quais a educação moderna defendida por Castriciano pôde materializar-se em Natal. O seu próprio prédio (ainda hoje existente)<sup>10</sup>, de estilo neoclássico, construído próximo às grandes obras de modernização da cidade (Praça Augusto Severo,

---

<sup>8</sup> Este aspecto resultou, com efeito, do apreço de Castriciano pelos ofícios manuais, tão desprezados pelas classes dominantes brasileiras, que os associavam à já ab-rogada escravidão (as atividades práticas continuavam a ser vistas como “coisa de escravo”).

<sup>9</sup> Nos primeiros anos de funcionamento da escola, esse currículo abrangia as seguintes disciplinas: Cozinha, Leitaria, Animais Domésticos – Espécie Bovina, Avicultura, Apicultura, Economia, Lavagem de Roupa, Conserto de Roupa, Contabilidade, Corte e Feitio do Vestuário, Rouparia, Botânica e Jardinagem, Física, Química, Anatomia, Higiene Pessoal e Medicina Prática, e Língua Nacional – Corografia e História do Brasil.

<sup>10</sup> Não se trata da atual sede da Escola Doméstica, inaugurada no começo da década de 1950, mas, sim, do seu primeiro prédio, o qual passou a funcionar no ano de 1914, logo após cerimônia presidida por Joaquim Ferreira Chaves, governador do estado na época.

Teatro Carlos Gomes e Grupo Escolar Augusto Severo), exerceu forte atração sobre os transeuntes e, também, foi a menina dos olhos dalguns segmentos, tidos por mais progressistas, das elites natalenses.

Entre os empreendimentos dos quais Castriciano fez parte, além da Liga de Ensino e da Escola Doméstica, figuraram o Grupo de Escotismo de Natal (1917), do qual foi o fundador, e a Academia Norte-Rio-Grandense de Letras (meados da década de 1930), na qual foi o primeiro a exercer – por insistência de Luís da Câmara Cascudo, seu compadre e, tempos depois, biógrafo – o cargo de presidente. A saúde combalida e a tibieza física, decerto, impediram-no de dar cabo doutros intentos de sua vida pessoal. Morreu na frugalidade, hóspede num leito da Policlínica do Alecrim, em 1947.

Considerando-se o que foi exposto, pretendemos, neste trabalho<sup>11</sup>, responder à seguinte questão norteadora: Em que consistiu o projeto de modernidade pedagógica proposto por Henrique Castriciano? Nele, o educador inaugurou um “pensar de outro modo” a educação moderna no Rio Grande do Norte, já que construiu novas formas de cada educanda se relacionar consigo mesma e com outrem, e criou “[...] novas estratégias políticas para a educação” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 148). Deve-se ressaltar que

o “pensar de outro modo” se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural. [...] significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás (Ibid., p. 150).

A influência do modelo educacional apregoado por Castriciano transcende o limite espaçotemporal do qual nos valem, pois a Escola Doméstica continua a existir nos dias de hoje, diplomando alunas. No entanto, tendo em vista as limitações

---

<sup>11</sup> Trata-se da continuação da monografia *Henrique Castriciano de Souza: uma contribuição à educação potiguar*, que desenvolvemos ao término da Graduação em História (2005), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

dum estudo deste tipo, estipulamos, como linha de chegada de nossa pesquisa, o ano de 1923, momento em que Castriciano se despediu da cátedra de Educação Social, que esteve, naquele estabelecimento de ensino, sob sua responsabilidade durante quase meia década. Desde então, ele se manteve relativamente distante da escola que criara com tanto esmero.

O fato de termos estudado quatro anos na Escola Doméstica<sup>12</sup> e um decênio no Complexo Educacional Henrique Castriciano<sup>13</sup> impulsionou-nos a despender energias para a realização deste trabalho, que carrega uma pertinaz parcela de curiosidade, repleta de uma espécie de “senso de historiador”, presente, em sua forma mais primeva, a partir da segunda fase de nossa infância.

Fazendo parte do cotidiano das alunas da Escola Doméstica por quase quinze anos (o Complexo Educacional H. Castriciano é a ela contíguo), pudemos perceber que a rotina à qual essas meninas estavam submetidas diferia sobremaneira daquela dos colégios que na época conhecíamos. Certa vez, por volta de 1997, ficamos atônitos quando uma das irmãs dum colega de classe nosso, então aluna da sexta série na ED (como nos referíamos àquela escola), falou-nos que estudava uma disciplina “muito chata e difícil”, completamente ignorada por nós: Nutrição. Do mesmo modo, muito nos atraíam as chamadas “casinhas práticas”, onde boa parte do corpo discente da escola fazia as vezes de dona de casa, aprendendo toda sorte de serviços domésticos. Afora isso, a diretora das escolas à época, Noilde Pessoa Ramalho, em seus pronunciamentos públicos e conversas informais, amiúde aludia aos feitos do “doutor” Henrique Castriciano de Souza, “exemplo de ser humano e grande educador”, o que nos impeliu a querer saber mais a respeito do fundador de tão ímpar instituição de ensino.

Todavia, a ideia só amadureceu e ganhou corpo no momento em que cursávamos História, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entre 2000 e 2005. Foi então que realizamos leituras nas áreas de história da educação e história do Rio Grande do Norte, que contribuíram para encarar Henrique Castriciano sob

---

<sup>12</sup> Nessa época (1984 a 1988), a Escola Doméstica já dispunha do curso de Educação Infantil para ambos os sexos.

<sup>13</sup> Essa instituição de ensino foi fundada em 1987, por Noilde Pessoa Ramalho, diretora da Escola Doméstica de 1945 a 2010.

um prisma deveras analítico. Nas disciplinas de Pesquisa Histórica I e II, elaboramos nossa monografia de conclusão de curso sobre o educador<sup>14</sup>. O trabalho que ora desenvolvemos pretende ser justamente a continuação desse estudo.

Nossa pesquisa teve boa acolhida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, cuja área de concentração é História – Cultura e Sociedade. Na linha de pesquisa 2, Cultura, Poder e Identidades, encontramos a guarida e o estímulo necessários para desenvolvê-lo, já que ela reúne pesquisadores preocupados com a problemática cultural em sua interface com as relações de poder e a questão das identidades/alteridades, o que, como se verá, permeia a totalidade deste trabalho.

Hoje, já tendo exercido o cargo de professor de História na Escola Doméstica de Natal e no Complexo Educacional Henrique Castriciano (de 2006 a 2009), contamos, para a consecução de nossa pesquisa, com o apoio e incentivo do atual presidente da Liga de Ensino, Manoel de Brito. Ele permitiu que tivéssemos acesso ao Espaço Cultural Nísia Floresta, localizado naquela escola, que reúne parte do acervo de livros do educador<sup>15</sup> e importantes documentos concernentes à instituição. Esse material encontra-se organizado, dando condições à atividade de pesquisa.

No que tange às obras publicadas a respeito de Henrique Castriciano, o trabalho a que nos propomos mantém conexões, máxime, com uma biografia (*Nosso amigo Castriciano*, de Luís da Câmara Cascudo) e duas dissertações de mestrado (*Henrique Castriciano: um reformador social*, de José Geraldo de Albuquerque, e *Henrique Castriciano: educação e modernização no limiar do século XX*, de Rosa Aparecida Pinheiro). Examinemos, em poucas palavras, cada uma delas.

Em *Nosso amigo Castriciano* (1965), Cascudo traz à tona, no seu estilo descritivo e cartorial, muitos aspectos concernentes à vida de seu biografado, inclusive os mais pitorescos, que não deixam de ser valiosos para qualquer estudo de índole histórica. Sua interpretação é, acima de tudo, afetiva, porquanto ele foi, durante alguns anos, amigo e epígono de Castriciano. Por sabermos dos critérios

---

<sup>14</sup> Cf. nota 10.

<sup>15</sup> Para esta pesquisa, por escassez de tempo (os rarefeitos prazos acadêmicos), esses livros não puderam ser consultados. Pretendemos utilizá-los em nossa tese de doutoramento.

que hoje balizam a História, do rigor teórico-metodológico pertinente à disciplina, mantemos, em nossa abordagem, a distância necessária do personagem em pauta – sem, contudo, deixar de apreciá-lo com emoção e entusiasmo –, inserindo-o cuidadosamente no contexto histórico no qual viveu e analisando as configurações sociais nas quais se enredou.

A primeira das dissertações, *Henrique Castriciano: um reformador social*, não obstante ter sido produzida já em 1981, constrói uma análise laudatória a respeito de Castriciano, à luz dos cânones positivistas, tão em voga no século XIX – em rigor, não há diferenças substanciais entre o estudo do professor Albuquerque e o de Câmara Cascudo. O educador é encarado como uma “grande personalidade”, acima do bem e do mal, que só trouxe benefícios à cultura potiguar. O que se busca em nossa investigação é um Henrique Castriciano de “carne e osso”, um homem imerso nas tramas de poder de seu tempo, o que lhe permitiu edificar uma instituição de ensino diferenciada para a realidade potiguar da época.

*Henrique Castriciano: educação e modernização no limiar do século XX*<sup>16</sup>, por sua vez, trata-se dum estudo mais recente (1996), que lança um olhar crítico acerca de Castriciano e de sua contribuição à educação potiguar. Aqui, a Liga de Ensino e a Escola Doméstica são explicadas como fruto de um amálgama de valores tradicionais (como a defesa incontestada da família) e de influências ideológicas burguesas “avançadas”, relacionadas ao conhecimento que o fundador das instituições adquirira a respeito da educação doméstica, numa viagem que, entre 1909 e 1910, fez à Europa.

O que não se elucida com clareza, nesse estudo, é a construção do pensamento do educador: De que discursos se apropriou? De que forma contribuíram para a elaboração de seu ideário? Como este funcionou na prática? Como sua obra foi interpretada à época? Responder a essas questões consiste num exercício que trará muitas luzes à compreensão da atuação político-pedagógica e intelectual de Castriciano no período em que viveu. É sobretudo aí que inovamos em relação ao estudo da professora Pinheiro.

---

<sup>16</sup> Em 2005, preservando a integridade do texto original, a autora transformou sua dissertação em livro, intitulado *Educação e modernização em Henrique Castriciano*.

Em nossa pesquisa, a fim de problematizar a identidade feminina moderna concebida por Castriciano, em seu discurso pedagógico, recorreremos às investigações de Tomaz Tadeu da Silva, Kathryn Woodward e Stuart Hall sobre identidade e diferença (Estudos Culturais). Para explicar com que estratos sociais e políticos seu projeto de modernidade pedagógica conformava-se, temos como referência as ponderações feitas pelo historiador cultural francês Roger Chartier, no que diz respeito às práticas e representações sociais. Ademais, com vistas a perscrutar a formação do discurso do educador, decorrente das conexões que ele estabeleceu com a época em que viveu e com os autores que consultou e discutiu, lançamos mão da concepção do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin<sup>17</sup> a respeito do dialogismo, da noção de *habitus*, apregoada por Norbert Elias, sociólogo alemão, e de dois procedimentos metodológicos caros à Linguística (análise de sistemas de referência e isotopia). Trata-se, portanto, de uma perspectiva analítica inovadora para o entendimento do projeto de modernidade pedagógica engendrado por Castriciano, o que se configura como uma significativa contribuição à história da educação norte-rio-grandense.

Ademais, nosso trabalho explora a relação de clientelismo que Castriciano estabeleceu com os Albuquerque Maranhão, fato este que não se verifica em nenhuma das obras supracitadas. Ao se vincular às engrenagens do mandonismo oligárquico, proeminente “local de poder”, porquanto concentrava “[...] recursos materiais e políticos” (GIDDENS, 2008, p. 39), o educador tornou-se um agente “[...] capaz de fazer a diferença para o mundo [...]”, tendo, assim, poder, o qual, em nossa compreensão, diz respeito à “[...] capacidade de transformação”<sup>18</sup> (Ibid., p. 37). Eis um importante contributo à história política do Rio Grande do Norte.

Neste estudo, reportamo-nos, repetidas vezes, aos conceitos de moderno, modernidade e modernização, que, para serem compreendidos em suas peculiaridades, necessitam se circunscrever a uma “[...] situação histórica e cultural

---

<sup>17</sup> Essa leitura foi-nos sugerida por um artigo duma historiadora brasileira (TERRA, 2004, p. 91-103).

<sup>18</sup> Como explica Anthony Giddens, num sentido lato, “poder’ [...] significa a ‘capacidade transformadora’, a capacidade de intervir em um determinado cenário de eventos de forma a alterá-los. [...] o poder deve estar relacionado aos recursos que os agentes empregam ao longo de suas atividades para concluir o que se quer fazer” (GIDDENS, 2008, p. 33).

específica, de forma a favorecer a percepção e o entendimento acarretado por relações contextuais [...]” (CARVALHO, 2012, p. 32). Conquanto o adjetivo *modernus* tenha surgido na Antiguidade (um neologismo do baixo latim, significando “atual”, “recente”, “novo”), a questão do moderno só se tornou cara às discussões filosóficas no Século das Luzes, “[...] coincidindo e se cruzando com o domínio estético” (Ibid., p. 17).

Condição típica do oitocentismo europeu, ser moderno é estar “[...] num ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, transformação de si e do mundo – e, ao mesmo tempo, que ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos” (HARVEY, 2013, p. 21). Nele, não se descarta, porém, o antigo, ao qual inevitavelmente se filia<sup>19</sup>. Aqui está a condição de H. Castriano, intelectual que, no Rio Grande do Norte do limiar do século XX, retardatário em face do contexto europeu e até mesmo brasileiro, decantava as “benesses da educação moderna”, caroável dos “novos tempos”, e, concomitantemente, reprochava os “males da modernidade”, que representavam uma ameaça à integridade das tradições, imprescindíveis ao bem-estar da nacionalidade<sup>20</sup>.

Como diria Marx, ser moderno é ter ciência de que “tudo que é sólido desmancha no ar” (Apud HARVEY, op. cit., p. 21). Por conseguinte, a modernidade expressa-se, de ordinário, “[...] na metamorfose incessante das coisas exteriores, um movimento rápido que exige do artista idêntica velocidade de execução” (BAUDELAIRE, 1988, p. 163). Ela está associada ao transitivo, ao efêmero, ao contingente; trata-se da “[...] metade da arte, sendo a outra metade o eterno, o imutável” (Ibid., p. 174). Pode-se interpretá-la como um período histórico no qual preponderaram “[...] as categorias da 'novidade', da 'superação' e do 'progresso' sob a égide do marco da Revolução Francesa [...]” (CARVALHO, op. cit., p. 26), tomado pelos fenômenos da urbanização, da industrialização e das multidões. Assim, o

---

<sup>19</sup> Para Koselleck, historiador alemão contemporâneo, a “época moderna” insere o passado nos anais de Clio, “[...] correlacionando o diagnóstico dos novos tempos [...] [com a] análise das épocas passadas” (Apud CARVALHO, 2012, p. 24).

<sup>20</sup> Situação congênere viviam os intelectuais europeus do século XIX, que, nada obstante acolherem o novo e a secularidade, além de celebrarem a ciência, ainda se prendiam, de certa forma, aos antigos hábitos – estes, mesmo criticados com tenacidade, continuavam a gozar de expressivo vigor (GAY, 1988, p. 52).

ordenamento social de antanho, incluindo a vida familiar, foi consternado por causa do abalroamento “[...] entre as novas necessidades e os antigos hábitos. As mudanças no século XIX foram mais frequentemente perturbadoras do que estimulantes” (GAY, 1988, p. 43). Tinha-se, então, a impressão de se viver à matroca, a esmo, em meio à conturbação, sob o jugo de “[...] impulsos demasiadamente ricos e variados para serem absorvidos com facilidade” (Ibid., p. 51).

Por mais que, em determinados momentos, confunda-se com a modernidade, o processo de modernização diz respeito ao desenvolvimento da razão instrumental, cujo nascedouro foi o pensamento moderno europeu do século XVIII. Esse processo acompanhou, *pari passu*, o capitalismo industrial – o qual gerou, além do aburguesamento da cultura, mudanças substanciais nas esferas política, econômica e social –, propiciando a fabricação de locomotivas e linhas férreas, que se tornaram “[...] símbolo de dinamismo e progresso, conferindo outro significado à construção de pontes, estradas, túneis e edificações urbanas”<sup>21</sup> (CARVALHO, op. cit., p. 27). Castriciano usou o termo “modernização” para se referir às reformas urbanas maquinadas pelos seus protetores, os Albuquerque Maranhão, em Natal, uma cidade que, nem de longe, assemelhava-se às metrópoles europeias, tampouco às maiores cidades nacionais; graças a essas reformas, para o autor, a capital potiguar adquiriu feitiço moderno, se bem que ainda precisasse de melhorias.

Devido à dominância do discurso masculino em se tratando da vida social, o que se relaciona peremptoriamente à concreção da subjugação feminina ao longo da história, “os homens tendem a construir posições de sujeito para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência” (WOODWARD, 2012, p.10). Daí se pode afirmar que, em grande medida, as identidades femininas são produzidas a partir do que os homens creem ser atributo da mulher, e esse é um processo simbólico, social e psíquico.

Na opinião de Stuart Hall (2012, p. 110), “[...] as identidades são construídas por meio da diferença, e não fora dela”. A identidade feminina moderna tramada por

---

<sup>21</sup> A modernização apresenta um caráter ambivalente, já que, em seu cerne, avultam duas tendências contraditórias: integração e marginalização (CARVALHO, 2012, p. 28).

Castriciano, que impunha à mulher o ofício de mãe e esposa, estribava-se na diferença com relação ao que ele imputava à conduta masculina (oposição binária), vinculada ao sustento do lar, à condução da sociedade. Isso vai ao encontro do que sustenta Cixous (Apud WOODWARD, op. cit., p. 52), para quem, amiúde, “[...] as mulheres estão associadas com a natureza, e não com a cultura, com o ‘coração’ e as emoções, e não com a ‘cabeça’ e a racionalidade”<sup>22</sup>.

As identidades afloram no interior do discurso, por isso mesmo devemos “[...] compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, op. cit., p. 109), sempre interligadas às variegadas modalidades do poder.

Os discursos – ou “representações do mundo social” – têm inerente liame com os grupos sociais que os produziram, isto é, defendem determinados interesses, socialmente construídos (CHARTIER, 1990, p. 17). “Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (Ibid., p. 17) – não existe discurso neutro, imparcial. As representações consistem, destarte, nos “[...] mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (Ibid., p. 17).

As práticas e as representações estão entrelaçadas, sendo a expressão dos pontos de vista de segmentos sociais que, numa dada circunstância, engendraram-nas (não há, portanto, como concebê-las separadamente). Como assinala Paul Ricoeur (Apud CHARTIER, 1990, p. 25), “as modalidades do agir e do pensar devem ser sempre remetidas para os laços de interdependência que regulam as relações entre os indivíduos e que são moldados, de diferentes maneiras em diferentes situações, pelas estruturas de poder”. Segundo o próprio Chartier (1990, p. 27),

---

<sup>22</sup> Ao longo do século XX, “as oposições binárias construídas pelas categorias masculinas do pensamento, que desqualificavam as dimensões consideradas características da mulher – suas palavras, seus gestos, seus atos, suas práticas –, foram vigorosamente desestabilizadas pela epistemologia feminista, na teoria, e pela prática das mulheres em geral” (RAGO, 2004, p. 36). Dessa forma, muitas mulheres passaram a transgredir, sistematicamente, a ordem patriarcal de gênero, enfraquecendo-a e abrindo novas possibilidades de socialização (SAFFIOTI, 2004, p. 50).

As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como o não são as categorias individuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras.

Porta-voz dos estratos sociais dominantes no estado, Henrique Castriciano produziu, em seu projeto de modernidade pedagógica, uma noção de feminilidade com eles afinada, em conformidade com suas visões de mundo. Além do mais, na sua experiência como educador – professor de Educação Social, disciplina que ministrou durante anos na Escola Doméstica –, demonstrou seu apreço por instituições caras às elites, como, por exemplo, a família, considerada, por ele, o imo da sociedade.

Apesar das limitações de sua proposta de modernidade pedagógica, Henrique Castriciano foi um reformador social, uma vez que, ao fomentar princípios e métodos de ensino mais acurados à mulher potiguar, valorizou o papel desta na sociedade, o que representou uma inovação no tocante à pedagogia até então vigente no estado.

Como boa parte dos intelectuais de seu tempo, Castriciano, para poder se consolidar como literato e animador cultural, necessitou do mecenato de uma família de políticos, a Albuquerque Maranhão. Seu projeto de modernidade pedagógica andou de mãos dadas com a modernização urbana promovida por essa oligarquia. Ou seja, para que a mulher exercesse, “concorde com a própria Providência”, o “dever precípua” que lhe competiria – a “regeneração do meio social” em razão do aprimoramento da educação ministrada aos filhos nos primeiros anos de vida (objetivo-mor da pedagogia de Castriciano) –, seriam necessários determinados espaços compatíveis com a modernidade. Assim, a capital potiguar progrediria rumo à qualidade de vida dos países ricos. Não é à toa que a Liga de Ensino e a Escola Doméstica inseriram-se num quadro mais lato de obras que vinham mudando a própria feição estrutural da cidade<sup>23</sup>. Submetidas a essas concepções pedagógicas,

---

<sup>23</sup> Cf. nota 3.

as alunas da instituição reconstruíram-nas, de diferentes maneiras, ao longo das experiências que tiveram no dia a dia escolar.

Partindo do pressuposto segundo o qual “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 272), e concebendo o enunciado como a “unidade real da comunicação discursiva” (Ibid., p. 269), pode-se afirmar que, para a compreensão do projeto de modernidade pedagógica concebido por Henrique Castriciano, faz-se necessário identificar algumas das “vozes” nele presentes (enunciados com os quais manteve relações dialógicas). Apropriamo-nos das palavras de outrem com o intuito de engendrar nossos próprios enunciados – o *eu* só pode existir na medida em que se relaciona com o *tu*. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (Ibid., p. 295).

Como não pode haver ciências humanas sem texto – o pensamento, nessas ciências, está “[...] voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*” (Ibid., p. 308, grifo do autor) –, a única maneira da qual dispomos para compreender o discurso pedagógico de Castriciano é o exame de sua produção escrita. Tendo em vista que toda obra<sup>24</sup> “[...] é um elo na cadeia da comunicação discursiva [...] [e, por isso,] está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem [...]” (Ibid., p. 279), mencionamos parte das apropriações discursivas empreendidas por Castriciano e alguns dos sujeitos de sua época que fizeram referência às suas ideias e opiniões. Com isso, temos em vista a valorização da historicidade<sup>25</sup> do educador.

Sabe-se, já há algumas décadas, que é errôneo considerar, no campo dos estudos sociológicos, o indivíduo como uma entidade isolada, verdadeiro “eu” singular que só depende de si mesmo. O mesmo se pode sustentar quanto à compreensão da sociedade como somatório atabalhado de pessoas ou organismo

---

<sup>24</sup> “O conceito de obra [na acepção bakhtiniana] abarca [...] a ideia de ressoar através de uma grande temporalidade, tendo seu valor construído a partir dos mais diversos comentários, interpretações, compreensões, reescritas e referências que foram feitas a ela em muitas épocas” (TERRA, 2004, p. 95).

<sup>25</sup> Aqui, o termo *historicidade* é encarado como o “pertencer de cada indivíduo a seu tempo, e existe para toda a espécie humana” (SILVA; SILVA, 2005, p. 183).

além dos indivíduos. Na realidade, não é plausível afigurar um despenhadeiro entre o indivíduo e a sociedade, como se ambos se ignorassem mutuamente, e um dos teóricos que se propõem a fazer isso é Norbert Elias, o qual preconiza uma “sociedade dos indivíduos”. Esta, segundo ele, é o resultado do conjunto de interdependências entre os seres humanos, cujo aspecto é reticular. Logo,

[...] o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade. Ele adquire sua marca individual a partir da história dessas relações, dessas dependências, e assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede humana em que cresce e vive (1994, p. 31).

Nessa perspectiva, sociedade e indivíduo são as duas faces da mesma moeda; sua existência está imbricada – a primeira não existe sem o segundo, assim como a existência deste não faz sentido sem aquela. “Toda a maneira como o indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer ‘nós’” (ELIAS, 1994, p. 39). Enfim, por mais que cada indivíduo seja ímpar, idiossincrático, a estrutura de sua personalidade é socialmente edificada. “Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo em que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade” (Ibid., p. 150).

Considerando-se os elementos teóricos discutidos pelo sociólogo alemão, averiguamos como foi possível, na primeira metade do século XX, a disseminação das ideias de Henrique Castriciano no Rio Grande do Norte. Para isso, concentramo-nos nas redes de sociabilidade das quais o educador participou, as relações sociais que estabeleceu com seus coetâneos, ou melhor, seu *habitus*. Ao se admitir, como o faz Elias, que nenhum indivíduo consegue violar a repercussão do ordenamento social no processo de moldagem de sua individualização, não se quer dizer, entretanto, que todos os indivíduos têm peso idêntico na sociedade. “A margem individual de decisão é sempre limitada, mas é também muito variável em

sua natureza e extensão, dependendo dos instrumentos de poder controlados por uma dada pessoa” (Ibid., p. 51). Como foi mencionado antes, o fato de Castriciano pertencer a segmentos sociais favorecidos fê-lo apregoar com mais desembaraço seu projeto de modernidade pedagógica, quer dizer, ampliou seu raio de ação societário, o qual, doutra maneira, teria sido bem mais restrito.

Nesta pesquisa, lançamos mão de dois procedimentos metodológicos: a análise de sistemas de referência e a isotopia, ambos tomados de empréstimo à Linguística. A análise de sistemas de referência diz respeito às alusões que são feitas aos participantes dum texto, do ponto de vista das estruturas da língua (concepção intratextual) (DOOLEY; LEVINSOHN, 2003, p. 155-187). Por exemplo, num texto narrativo existem várias maneiras de se dirigir a uma personagem, usando desde o seu próprio nome até expressões e elementos que servem para se referir a ela (pronomes, locuções substantivas, etc.)<sup>26</sup>.

Contudo, essa metodologia é-nos útil aplicada de forma diferente: com seu escopo voltado à intertextualidade (a qual se reporta às relações dialógicas entre textos)<sup>27</sup>. Adaptando algumas de suas estratégias – e forjando outras, quando necessário –, examinamos as conexões que o discurso pedagógico de Henrique Castriciano estabeleceu, formal ou informalmente, com outros enunciados, relativos ou não à época em que ele viveu. Eis o plano que, grosso modo, seguimos: (1) enumeração dos participantes, as “vozes” contidas no discurso do educador; (2) identificação do contexto histórico no qual essas “vozes” afluíram; (3) descrição da maneira pela qual os enunciados alheios foram apropriados pelo autor; (4) repercussão do projeto de modernidade pedagógica proposto por ele nos enunciados de outrem.

Isotopia, por seu turno, é a recorrência de determinado aspecto semântico verificada em um texto, o qual, na maioria das vezes, enseja mais de uma interpretação. Entretanto, as várias leituras permitidas pelo texto já estão gravadas

---

<sup>26</sup> Os discursos das personagens não participam da comunicação discursiva real (BAKHTIN, 2006, p. 322).

<sup>27</sup> Segundo Eliseo Véron, “não se analisa jamais um texto: analisa-se pelo menos dois, quer se trate de um segundo texto escolhido explicitamente para a comparação, quer se trate de um texto implícito, virtual, introduzido pelo analista, muitas vezes sem que ele o saiba” (Apud BARROS, 2007, p. 211).

nele, ou seja, “[...] não se fazem a partir do arbítrio do leitor, mas das virtualidades significativas presentes no texto” (FIORIN, 2006, p. 112). De acordo com Umberto Eco, “os limites da interpretação coincidem com os direitos do texto” (Apud MANGUEL, 2002, p. 112); há de se respeitar, obrigatoriamente, a *intentio operis* (intenção do texto), o que implica dizer que a intenção do leitor (*intentio lectoris*) busca validação no tecido textual, “[...] a coerência interna [...] [deste] domina os impulsos do leitor, de outro modo incontroláveis” (ECO, 2012, p. 75-76). “Entre a intenção inacessível do autor [empírico] e a intenção discutível do leitor está a intenção transparente do texto, que invalida uma interpretação insustentável” (Ibid., p. 93). Uma adequada operação interpretativa, ainda por cima, não perde de vista o pano de fundo cultural e linguístico da obra estudada (Ibid., p. 81).

Desse modo, para explicitarmos a ligação do projeto de modernidade pedagógica de Henrique Castriciano com as elites políticas potiguares, analisamos sua coerência semântica e os elementos que lhe propiciam unidade – traços semânticos que se repetem na comunicação discursiva. É justamente nesses aspectos relativos à construção de significados no discurso que percebemos a filiação sociocultural do educador. Assim, justificamos o fato de sua obra só poder ser lida se pensada no bojo da mentalidade das classes dominantes do Rio Grande do Norte, nas primeiras décadas do século XX.

No âmbito das fontes escritas, usamos os três volumes de *Henrique Castriciano: seleta (textos e poesias)*, organizados pelo pesquisador José Geraldo de Albuquerque, que contêm boa parte da produção escrita de Castriciano, compreendendo, inclusive, sua contribuição a periódicos como *A República*, *Gazeta do Comércio* e *O País*. Esses volumes dispõem de três gêneros literários<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> É bom lembrar que não existe gênero literário imanente, cujo sentido é dado aprioristicamente. Na realidade, ele se prende “[...] a um conjunto de informações e a uma situação especial de apreensão e, por isso, [...] admite um horizonte de expectativas, isto é, alguns conhecimentos prévios que conduziriam à sua leitura. Os gêneros formariam as redundâncias necessárias à recepção e à situação da obra e apresentariam marcas variáveis, não totalmente conscientes, que serviriam de orientação à leitura e à produção. A descrição de um texto literário seria, portanto, sempre histórica e guiada 'pelo conhecimento das expectativas com que são recebidas e/ou produzidas'” (LIMA apud SOARES, 2007, p. 20-21).

diferentes: crônica, ensaio e poesia<sup>29</sup>. Valemo-nos, outrossim, da *Conferência: educação da mulher no Brasil* (1911), de Henrique Castriciano, e de documentos referentes à Escola Doméstica, disponíveis para consulta no supracitado Espaço Cultural Nísia Floresta: Regimento Interno (1915), Prospecto (1919), Plano Geral de Ensino (1922), uma coletânea de textos sobre a instituição (década de 1930), o Boletim Comemorativo do Cinquentenário da Escola Doméstica de Natal (1914 – 1964) e três cadernos da ex-aluna Naninha Soares (1914 – 1915).

Quanto às fontes iconográficas<sup>30</sup>, utilizamos seis fotografias concernentes à Escola Doméstica, datadas das décadas de 1910 e 1920, que focalizam a rotina das alunas e professoras, sua postura, as roupas que vestiam, a estrutura física do educandário, ou melhor, aquilo que se quis preservar – afinal, a fotografia é uma espécie de memória (KOSSOY, 1989, p. 101). Essas fotografias não são encaradas como meras ilustrações<sup>31</sup>; pelo contrário, como admitimos o caráter polissêmico da imagem e sua multiplicidade em se tratando de produção, emissão e recepção, consideramo-las “[...] uma forma simbólica cujo significado não existe *per se*, quer dizer, 'lá dentro', como coisa dada que preexiste ao olhar [...]” (BORGES, 2011, p. 80), às aspirações de quem as engendra.

<sup>29</sup> Mesmo admitindo a mutabilidade dos gêneros literários, uma caracterização, embora esquemática, daqueles que são estudados neste trabalho faz-se necessária: em sua forma lírica – aquela laborada por Castriciano –, a poesia é pautada “[...] pela emoção, pela musicalidade e pela eliminação do distanciamento entre o eu poético e o objeto cantado” (SOARES, 2007, p 24); unida umbilicalmente à sua época, a crônica pode ser interpretada como uma espécie de crivo “[...] poético [afinal, não há gêneros 'puros'] e muitas vezes irônico, através do que se capta o imaginário coletivo em suas manifestações cotidianas. Polimórfica, ela se utiliza afetivamente do diálogo, do monólogo, da alegoria, da confissão, da entrevista, do verso, da resenha, de personalidades reais, de personalidades ficcionais..., afastando-se sempre da mera reprodução dos fatos. E enquanto literatura, ela capta poeticamente o instante, perenizando-o” (Ibid., p. 64); o ensaio, por sua vez, não contém um tema proeminente, indo da “[...] impressão causada no artista por sua própria personalidade ou pela de outrem [...] [à] apreciação ou [a]o julgamento de diferentes realizações humanas, e pode também se limitar à descrição dos fatos. [...] [Apresenta] [...] caráter crítico, que separa para distinguir, e assim caracterizar o objeto para o qual se volta através de um exame tão racional quanto apaixonado, que faz da expressão da verdade a verdade da expressão” (Ibid., p. 65).

<sup>30</sup> Há um significativo acervo fotográfico no Espaço Cultural Nísia Floresta, na Escola Doméstica de Natal. Porém, ele não se encontra organizado, tampouco datado, e a maior parte de suas fotografias sequer dispõe de alguma legenda ou informação adicional. Isso, por si só, dificulta sobremodo o ofício do pesquisador. Optamos, portanto, por analisar apenas seis fotografias, em um único capítulo – o três –, devidamente datadas e comentadas, retiradas do livro *Uma escola suíça nos trópicos: Escola Doméstica de Natal*, de Eulália de Barros.

<sup>31</sup> “O estudo das diferentes aplicações que a fotografia conheceu ao longo de sua história não poderá, pois, ser levado a efeito apenas como fenômeno 'ilustrativo' isolado do contexto sociopolítico e cultural particular em que tais aplicações tiveram lugar” (KOSSOY, 1989, p. 36).

Por outras palavras, cada imagem se trata duma “[...] representação do mundo que varia de acordo com os códigos culturais de quem a produz” (Ibid., p. 80); além disso, pressupõe escolhas – um processo seletivo, pode-se dizer –, que giram em torno de inclusões e exclusões. Ao “lermos” imagens, sejam elas de quaisquer tipos, imputamos-lhes a índole “[...] temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois, e, por meio da arte de narrar histórias [...], conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável” (MANGUEL, 2001, p. 27).

O que marca indelevelmente a fotografia, diferenciando-a do desenho, da caricatura e da pintura, é a ocorrência da relação mútua “[...] entre o olho do fotógrafo, a velocidade da máquina [fotográfica] e o referente [o ente fotografado]” (BORGES, op. cit., p. 83). Sendo um meio de expressão e informação (fragmentária) acerca do passado (KOSSOY, op. cit., p. 34; 71), cumpre ao historiador a complexa tarefa de instá-la a “desagrilhoar do mutismo” os personagens que, num “átimo eternizado”, retrata.

Uma última palavra: este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro visa analisar o ascenso de Henrique Castriciano de Souza à condição de publicista, no estado do Rio Grande do Norte, ressaltando sua relação de clientelismo com a oligarquia Albuquerque Maranhão e seu interesse na reforma da educação escolar, notadamente aquela voltada à mulher. O segundo, por sua vez, tem como escopo a problematização da criação da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte e da Escola Doméstica de Natal, cerne do projeto de modernidade pedagógica idealizado pelo educador. Finalmente, no terceiro capítulo, tratamos das práticas pedagógicas da ED e de seu liame com a arquitetura escolar da instituição, inserindo-a na amplitude do equipamento urbano da capital potiguar.

## 1 O DESPONTAR DE UM MERENCÓRIO POETA NO MEIO JORNALÍSTICO: A EDUCAÇÃO FEMININA EM PAUTA

O objetivo deste capítulo é analisar a ascensão de Henrique Castriciano de Souza à condição de publicista, no estado do Rio Grande do Norte, ressaltando sua relação de clientelismo com a oligarquia Albuquerque Maranhão e seu interesse na reforma da educação escolar, notadamente aquela voltada à mulher.

### 1.1 Relações de poder com a oligarquia Albuquerque Maranhão: apadrinhamento e carreira literária

H. Castriciano nasceu em Macaíba – cidade hoje pertencente à região metropolitana de Natal –, no ano de 1874. Filho de Eloy Castriciano de Souza, comerciante, e Henriqueta Leopoldina Rodrigues de Souza, dona de casa, conviveu apenas cinco anos com a mãe e sete com o pai, ambos ceifados pelo bacilo da tuberculose, doença muito prosaica no século XIX<sup>32</sup>. De 1879 a 1890, viveu no Recife, sob os cuidados da avó materna, Silvina Maria Rodrigues, alcunhada carinhosamente de Dindinha<sup>33</sup>. Foi um infante adoentado e sem vigor, sofrendo de prolongadas constipações, acessos de tosse, diarreia, urticárias, feridas, coqueluche e sarampo (CASCUDO, 2008, p. 50).

Em 1891, quando cursava Direito no Recife, Eloy de Souza, irmão mais velho de Castriciano, conheceu, por intermédio de dois amigos de faculdade, os futuros governadores Alberto Maranhão e Augusto Tavares de Lyra, o então deputado federal Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, já um ator político proeminente no Rio Grande do Norte. Este o convenceu a abreviar a carreira acadêmica e abraçar a vida político-partidária potiguar (logo, logo o ex-aspirante a advogado tornar-se-ia deputado estadual). Ao irmão Henrique Castriciano coube um convite do mesmo

<sup>32</sup> Seus avós paternos, Félix José de Souza e Cosma Bandeira de Souza, e seu avô materno, Francisco de Paula Rodrigues, também seriam vitimados pela “dama branca” (epíteto lúgubre dado à tísica no século XIX). Sua irmã, a poetisa Auta de Souza, sofreria o mesmo destino, ao sucumbir à doença, em 1901, com apenas 24 anos de idade. Nos versos que seguem, do poema “Ironia”, veiculado n’*A Tribuna*, em 24/03/1901, o autor faz referência ao doloroso acontecimento: “Tudo! Tudo vazio e sem manhã! Nem um amor! Um só amor! Ninguém! Na vida me quis bem/ A não ser minha irmã (Apud ALBUQUERQUE, 2004, p. 71). No final das contas, além do próprio Castriciano, apenas os irmãos João Cânciao e Eloy de Souza, e a avó Dindinha, resistiriam à tragédia familiar.

<sup>33</sup> Nesse ínterim, perdeu um irmão, chamado Irineu, de apenas 12 anos, em circunstâncias horríveis: um incêndio ocasionado por um lampião.

Pedro Velho, ora governador do estado (1892 – 1896), para se tornar publicista d'*A República*, órgão da Imprensa Oficial norte-rio-grandense. O mais novo colaborador do periódico – tinha dezessete anos na época –, nele escreveu até 1923 (CASCUDO, 2008, p. 51; 54). Mais tarde, também adentraria ao universo político, graças à influência do irmão mais velho perante a oligarquia Albuquerque Maranhão, ao ocupar os seguintes cargos: secretário de governo (1900 – 1910), procurador do estado (1908 – 1914), deputado estadual (1914 – 1919) e vice-governador (1915 – 1923).

Ademais, em decorrência do apoio financeiro recebido pelo então governador do estado, Castriciano publicou, em 1892, seu primeiro livro de versos: *Iriações*<sup>34</sup>. Sequer, porém, fruiu dos louros do lançamento: a tuberculose abateu-se sobre seus pulmões. O tratamento médico exigiu-lhe mudança de ares; passou, então, uma temporada no interior do Rio Grande do Norte, em lugares como Angicos, Martins, Mossoró – onde se consultou com o médico Francisco Pinheiro de Almeida Castro – e Tibau. Nesta praia, segundo seu biógrafo, teria se apaixonado por uma pescadora e se encantado com a arte de confecção das rendas de almofada, da qual se tornou “[...] propagandista enamorado para o resto da vida” (Ibid., p. 56).

Contrariando as expectativas médicas, Castriciano continuou colaborando com o referido periódico, escrevendo, sobretudo, poesia e crítica literária. A figura do poeta merencório, que já afluara com a publicação de *Iriações*, avolumou-se nessa época. Nestes versos, do poema “Viagem ao passado”, prolapado n'*A República*, em 17/09/1892, veem-se as querelas de um eu lírico trespassado pela dor da existência: “Oh! são assim as páginas da vida:/ Mil amarguras perto de cem flores [...] É dia, e faz-se noite em meu espírito” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 57).

O tormento do tuberculoso, acrescido à dor da perda precoce dos familiares, expressa-se, pungente, num excerto doutro poema de Castriciano, divulgado em 04/11/1893, no mesmo jornal – o título, mais sugestivo impossível: “Noite de insônia”. Ei-lo: “Morreu em mim a crença no Porvir/ Bem como a folha cai ao sol do outono,/ Lá onde a Morte foi erguer seu trono,/ Lá onde a Mágoa vai chorar ou rir” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 89). No verso seguinte, extraído de “Feliz!” (*A República*, 07/04/1899), a morte desponta como evasão da realidade, numa fórmula poética singela e deprimente: “Feliz quem morre!” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p.

<sup>34</sup> Anos depois, mais experiente e culto, renegá-lo-ia, por considerá-lo uma obra adolescente, excessivamente romântica, somenos (SANTOS, 2009, p. 212).

149).

Dos poemas que publicou na imprensa norte-rio-grandense, talvez o que mais bem caracterize seu estertor pulmonar, no final do século XIX, seja “Ano-bom”<sup>35</sup>, que veio à tona nas páginas da revista *A Tribuna* (01/01/1898), com a qual também colaborou. Vale a pena, pois, reproduzi-lo na íntegra:

Ano-bom! Ano-bom! Passam lá fora  
 Moças a rir; passam crianças, rindo  
 Enquanto dentro de minha alma chora  
 A mágoa, as asas trêmulas abrindo  
 O dia surge vaporoso, lindo  
 Misto de luz e treva que descora...  
 E eu digo ao mar: o dia vem surgindo...  
 Vamos contar-lhe a dor que nos devora?  
 Morreu no céu a derradeira estrela  
 Por mim chamando, mas não pude vê-la  
 Pois a noite da febre é muito escura.  
 Basta que saiba (sofrimento insano!)  
 Que enquanto sobe o sol do novo ano  
 Eu vou descendo para a sepultura  
 (Apud ALBUQUERQUE, 2004, p. 73).

No poema, como se pode notar, evidencia-se o sofrimento do eu lírico, imerso na “escuridão febril”, “descendo à sepultura”, que se opõe à alegria e à beleza do ano entrante<sup>36</sup>.

No jovem poeta, como era de praxe, em todo o país, por parte daqueles que simpatizavam com a recém-proclamada República, o ardor patriótico e a defesa retumbante do novo regime também se fizeram presentes. Ao exercer o ofício de escritor, Castriciano possuía “[...] uma espécie de liberdade condicional de criação, uma vez que os seus temas, motivos, valores, normas ou revoltas são fornecidos ou sugeridos pela sua sociedade e seu tempo [...]” (SEVCENKO, 1995, p. 20).

As duas quadras selecionadas, do poema “Viagem ao futuro”, publicado n’*A República* (14/04/1893), dão uma boa ideia da deferência que o autor tinha pelo

<sup>35</sup> Castriciano usou de um pseudônimo – prática corriqueira no período – para revelar a autoria do poema: Mário do Valle. Como veremos, ele se utilizaria com frequência desse expediente. Em nossa pesquisa, detectamos que o autor escolhia aleatoriamente seus pseudônimos, não havendo relação entre eles e o conteúdo dos seus textos – a exceção a essa regra é Erasmus Van Der Does (*vide* nota 110, capítulo 2), único heterônimo engendrado pelo intelectual macaibense.

<sup>36</sup> Em 21/04/1902, n’*A Tribuna*, Castriciano publicou o capítulo de um pretense romance, *Tísico* (Apud ALBUQUERQUE, 2004, p. 25-28), o qual, todavia, não chegou a ser concluído. Seu personagem principal, Silvio, é um jovem melancólico, cético e, ao mesmo tempo, entusiasta do panteísmo, que sofre de tuberculose – qualquer similaridade com o autor não seria mera coincidência.

republicanismo. Na primeira – “Agora que tombaram os inimigos vis,/ Podes enfim dormir, a infâmia aniquilou-se.../ Astros! Constelações! Estrelas que fulgis!/ Velai-lhe o sono casto, iluminado e doce!” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 90) –, a alegorização dos versos é perceptível: o eu lírico reporta-se, exultante, ao fim do regime monárquico, sinônimo de atraso e obsolescência para o país. Na segunda – “Ela sonha talvez... ó Pátria, eu vou contigo/ Ao país ideal onde nasceu a paz/ No seio do Progresso, há de encontrar abrigo/ Quem tem por guia Heróis! Videntes! Imortais!” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 91) –, aposta-se na República como maneira de sanar as mazelas do Brasil, agora rumo ao “verdadeiro progresso”, com “pê maiúsculo”.

Num terceto de “O sonho do almirante” (fragmento do poemeto “Os imortais”), presente nas páginas d'*A República* (05/05/1894), Castriciano deixou bem clara a identidade do inimigo contra o qual se devia lutar: “Quem mente é o monarquista, o Judas traidor/ É o bandido audaz que nunca teve amor/ Aos princípios do Bem, da Luz e da Liberdade...” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 93). Na continuação desse poema (publicada em 12/05/1894, no mesmo periódico), o intelectual macaibense aproveitou para inserir, no rol dos “republicanos insignes”, André de Albuquerque Maranhão, “mártir da Revolução de 1817”. O entusiasmo pelo novo regime e a ojeriza à Monarquia consubstanciaram-se com o enaltecimento da oligarquia Albuquerque Maranhão, de quem o “herói republicano” era ascendente; afinal, o poeta precisava agradar seus padrinhos políticos.

André de Albuquerque: em nome do Futuro  
A Monarquia... nunca! O meu pequeno estado,  
Solo onde morri para renascer na Glória  
Mandou-me te dizer que há muito indignado  
Lavrou o seu protesto à luz do céu da história.

A Monarquia, nunca! Ideia transitória,  
Apodreceu, caiu na urna do Passado:  
A morte, esse fantasma, essa visão marmórea,  
Já fitou sobre o trono o seu olhar gelado.

A coroa do rei, na terra americana  
Só pode seduzir a tua gula insana  
Desalmado histrião de gargalhar impuro...

A Mocidade vê! Levanta-se altaneira  
E brada em seu valor excelso de guerreira  
Ó Povo! Estrangulai-o em nome do futuro  
(Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 95)

Alteado à condição de publicista, H. Castriciano tinha que fazer jus ao seu ofício, redigindo peças literárias em prol do governador do estado. Na coluna “Sobre a nossa literatura”, sob o pseudônimo de Mário do Valle (*A República*, 07/01/1893), define desta maneira o “benfeitor de Potyguarania” (termo este usado para se referir ao Rio Grande do Norte): “[...] fundador e redator d'*A República*, jornal em que tão brilhantemente advogou os interesses do povo, quando a 'guarda negra', no estado, procurava cortar o voo às almas boas que se alavam ao céu da democracia [...]” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 73). Pouco antes<sup>37</sup>, no mesmo periódico, defendera um escritor também oriundo da oligarquia Albuquerque Maranhão – Augusto Maranhão –, que, segundo ele, era injustiçado por críticos reles (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 67).

Em 04/03/1893, n'*A República*, valendo-se novamente da linguagem poética – o título do poema é bem direto, “Ao Pedro Velho” –, o intelectual macaibense pinta o comandante da oligarquia Albuquerque Maranhão com cores de egrégio estadista, criticando ferozmente a oposição – os ataques desta ao governador do estado são comparados às afrontas feitas, dantes, a Cristo. Os traços semânticos constituintes de seu discurso são sempre orientados à defesa incontestada da oligarquia e daqueles que com ela colaboram. Vejamos o texto em sua totalidade:

Chamam-te mau: eu sei a causa disso  
Também outrora os péssimos ateus  
Lá no Calvário proclamaram Cristo  
“Jesus de Nazaré, rei dos judeus”...

E o insulto cruel de tanta gente  
Por entre as urzes de montanha em flor,  
Aquela frase lívida, tremente,  
Não conseguiu matar o Redentor.

Assim a infâmia rude, traiçoeira,  
Que só vive a rugir na podridão  
Não manchará tua alma sobranceira  
Erma do mal, vazia de traição.

Nossa Pátria querida, desprezada  
Pelos bezerros sórdidos de ouro  
Ontem via um futuro, angustiada,

---

<sup>37</sup> Na coluna “Sobre nossa literatura”, utilizando-se do mesmo pseudônimo (31/12/1892).

Que fugia com a seiva do Tesouro.

Tudo se fez em nome deste povo  
Com o cinismo atroz, de barregão,  
Vendia-se o porvir a preço novo  
Como se vende à noite a cortesã.

Inda recordo agora a lama escura  
Onde um governo tétrico jazia:  
Tenho nojo daquela sepultura  
Em que a luz da razão apodrecia.

Quando escuto o gemido retumbante  
As cruciantes dores do passado  
Traduzindo o soluço agonizante  
De um ideal morrendo asfixiado;

Quando comparo o teu governo puro  
Ao vil governo que inania à fome,  
Ouço, de longe, o brado do Futuro,  
Falar bem alto, abençoar teu nome.

E na santa altitude em que te vemos  
Amando o Povo e desdenhando o crime,  
Sim! permite que nós te proclamemos,  
PEDRO – impoluto, nobre, sublime...  
(Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 78-79).

Logo depois de se recuperar duma outra enfermidade, a maleita, na praia de Tibau, litoral norte do estado, Henrique Castriciano partiu para Fortaleza (1898), capital do Ceará, onde começaria a estudar Direito, curso que só completaria, cinco anos mais tarde, no Rio de Janeiro. Ao chegar à cidade cearense, publicou sua segunda obra como versejador, *Ruínas*, na qual, já mais maduro e vivido, externou perplexidade lírica, resultado das leituras filosóficas que realizou, as quais, a despeito de não eliminarem sua sensibilidade religiosa, o estavam tornando um cético. Na leitura dos seus versos “ruinosos”, nota-se “[...] uma inquietante indagação metafísica, mostrando um poeta que havia percebido [...] o grau de renovação sugerido pela poética de Poe e de Baudelaire ainda no interior do Romantismo” (SANTOS, 2009, p. 214).

Seu último livro de poesias<sup>38</sup>, *Vibrações* (1903), considerado a maior concepção de sua verve, encontrou “[...] o tom adequado a um poeta consciente dos desafios da modernidade e às voltas com as grandes indagações da ciência e a

---

<sup>38</sup> Antes do bem-sucedido *Vibrações*, Castriciano redigiu outra obra poética, *Mãe* (1899), que, muito embora tenha recebido um prefácio do célebre vate carioca Olavo Bilac, é considerada, na trajetória lírica do autor norte-rio-grandense, um trabalho de qualidade inferior (SANTOS, 2001, p. 45).

inquietação espiritual ante a inexorabilidade da morte [...]” (Ibid., p. 217-218). O estro simbolista de “Monólogo de um bisturi”, decerto o poema potiguar que mais figurou em antologias em nível nacional, é um dos destaques do livro; nele, na frialdade da morte, o eu lírico deixa entrever “[...] uma perigosa tensão entre uma eroticidade perversa e o olhar frio e indiferente da ciência [...]”<sup>39</sup> (Ibid., p. 221).

É provável que Castriciano tenha abandonado a arte de versejar tão precocemente em virtude do excesso de atividades que desempenhava: político, animador cultural e, como veremos, educador (SANTOS, 2001, p. 45).

## 1.2 H. Castriciano: um publicista a serviço da educação da mulher

No exórdio do século XX, a capital potiguar, em que o jovem literato voltara a residir, era uma “cidade modesta, tranquila, bipartida nos seus dois bairros característicos – Ribeira e Cidade Alta” (MELLO, 2006, p. 4). Tinha menos de 20.000 habitantes, limitada área urbana, iluminação precária, calçamento em poucas ruas. “Na Ribeira, a cidade terminava à altura da rua Silva Jardim e [de] terrenos adjacentes do cais do porto. Além, falava-se nas Rocas – escassos ranchos de pescadores isolados pela distância” (Ibid., p. 4). A Cidade Alta estendia-se até o Baldo. Mais à frente, havia o cemitério e o leprosário, que se localizavam numa subida arenosa, em cujo terreno jaziam grandes buracos, devido à ação inclemente das chuvas. Os cortejos fúnebres é que pagavam o pato, porquanto, mercê das dificuldades de acesso, dissolviam-se antes da chegada do ataúde a seu destino – só a família do defunto resistia bravamente.

Outra característica da cidade, no contexto em apreço: a rarefação das opções de lazer. Teatro não existia, a não ser quando uma companhia cambembe apresentava-se, o que sucedia, de maneira geral, em armazéns desocupados, sobretudo no bairro da Ribeira, ribalta do comércio atacadista natalense. “Por essa época surgiram os primeiros gramofones, raros, imperfeitos, movidos a manivela,

---

<sup>39</sup> Eis os versos do poema em questão: “Primeiro o coração. Rasguemo-lo. Suponho/ Que esta mulher amou: tudo está indicando/ Que morreu por alguém este ser miserando,/ Misto de Treva e Sol, de Maldade e de Sonho./ Isso não me comove: adiante! Risonho/ Fere, nevado gumel!/ E, ferindo e cortando,/ Aço, mostra que tudo é lama e nada, quando/ Sobre os homens desaba o Destino medonho.../ Fere este braço grego! E as pomas cor de neve!/ E as linhas senhoris que a pena não descreve!/ E as delicadas mãos que o pó vai dissolver!/ Mas poupa o ventre nu, onde um feto gerou-se:/ Por que hás de macular o sono casto e doce/ Desse verme feliz que morreu sem nascer?” (Apud SANTOS, 2009, p. 222).

corneta de funil, de voz rouquenha, desagradável” (Ibid., p. 5).

Natal não dispunha, do mesmo modo, de cinematógrafo, que só existia nas maiores cidades do país. O futebol ainda não granjeava adeptos entre sua população, como ocorreria pouco tempo depois. Porém, não se morria de marasmo e tédio: o natalense “[...] fazia serenatas ao luar ou em noites escuras. Vozes famosas – José Lucas, Aristóteles, Deolindo S. Lima – faziam época. Violões afamados como os de Heronides França e Cavalcanti Grande dominavam a cena nas noites natalenses” (Ibid., p. 5). Ademais, os mais jovens cultivavam a arte da dança, notadamente a quadrilha, que, à falta de clubes e estabelecimentos congêneres, realizava-se nas residências de alguns homens solícitos; geralmente, as danças eram antecidas por recitais e saraus. A presença do folclore também era marcante no período: bumba meu boi, congo e nau catarineta embeveciam os populares em certas ocasiões.

Um aspecto pitoresco da incipiente capital eram os chamados cantões, que se constituíam em colóquios entre amigos (políticos, funcionários públicos de alto escalão, grandes comerciantes) existentes em diversos pontos da urbe. No cantão da morada de Urbano Hermilo, funcionário da Fazenda, situado na antiga Rua Nova (atual Avenida Rio Branco), no qual se discutiam literatura e arte – não se permitia que a política fosse mote –, faziam-se *habitués* personalidades como Henrique Castriciano, Manoel Dantas (jornalista), Alberto Maranhão (político), Celestino e Segundo Wanderley (poetas), Pedro Soares e Pinto de Abreu (jornalistas) (Ibid., p. 11).

Apesar de amar a Cidade do Sol<sup>40</sup>, Castriciano reconhecia, num tom veemente, suas limitações e deficiências. Na coluna “Aspectos natalenses – crítica de costumes”, que assinou com o pseudônimo de José Braz, constante do jornal *Gazeta do Comércio* (16/04/1903), ele aplicou a teoria orgânica das sociedades, de Herbert Spencer<sup>41</sup>, a Natal. Na sua visão, essa cidade, contando com a pior religião do Brasil (não justifica essa afirmação), com uma ínfima cultura intelectual, com a precariedade dos meios de diversão e lazer, padece de “[...] uma doença grave, um estado patológico que precisa ser modificado, pela ação regeneradora de tônicos

---

<sup>40</sup> Cognome dado a Natal em razão de seus rigorosos verões.

<sup>41</sup> H. Castriciano chegou a elaborar um ensaio, um ano antes da publicação dessa crônica, sintetizando, numa linguagem didática, as principais ideias do intelectual inglês. Não há como negar sua filiação ao evolucionismo spenceriano.

que, pelo menos, ponham um paradeiro à devastação do micróbio que nos penetrou até a medula” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 185).

Ainda segundo o autor, embora a capital potiguar dispusesse de inúmeras belezas naturais – dunas, mangues, o Rio Potengi, uma paisagem fascinante, enfim –, seu equipamento urbano era composto de “[...] coisas agachadas, fundos ignóbeis de armazéns antigos, de aspecto sinistro, recordando velhos em ceroulas, com laços sujos de tabaco às costas arranhadas pelo tempo e pela falta de asseio” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 185). A premência de uma reforma urbana já se anunciava aqui (Natal precisava modernizar-se). Os natalenses, por seu turno, eram a imagem da tibieza física e do desfalecimento moral, vestindo-se mal e sem dinheiro para adquirir remédios; suas casas podiam ser comparadas àqueles indivíduos que obliteram a necessidade higiênica primal: lavar o rosto (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 185). Além do mais, “a população [de Natal], sedentária, não está no campo, a cem metros de distância, em trabalhos rurais; está em casa, nas lojas, nos armazéns, nas repartições onde, como no resto do Brasil, se trabalha pouco” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 186).

Para Castriciano, vivendo desse jeito, desprovida de arte, do cultivo de flores no jardim e frutos no quintal, infensa a leituras estimulantes e à supremacia afetuosa da mulher, sem ouvir música e se divertir, a gente natalense se ocupava, mormente, em falar da vida alheia, engordando a língua, mas estiolando a alma e endurecendo o coração, deixando lassa a vontade (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 186). Influenciado pelo comtismo<sup>42</sup> e pelos modelos médico-higienista e eugenista, importados da Europa, ele sustenta que caberia à mulher a tarefa de reformar moralmente a cidade: “[...] está por fazer a nossa educação moral, cujos alicerces, queiramos ou não, têm que ser lançados pela mulher, porque toda reforma humanitária há de necessariamente começar por ela” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 187). O autor não fazia suas pregações no escuro, pois, desde fins do século XIX, cientistas e membros das elites políticas, imbuídos do sentimento republicano,

---

<sup>42</sup> No Brasil, o precursor do positivismo foi o médico Luís Pereira Barreto, que estudara na Bélgica, ainda na década de 1840. Logo essa doutrina se irmanaria com o movimento abolicionista, tornando-se rapidamente influente nos meios intelectuais do país. Quase todos “[...] os jovens pensadores da época fizeram [...] das ideias de J. Stuart Mill, H. Spencer, C. Darwin, H. Taine, mas principalmente de Auguste Comte, instrumento de luta e renovação” (HERSCHMANN, 1994, p. 56). No período republicano, os positivistas, munindo-se do seu “método”, tornaram-se verdadeiros “paladinos do progresso”, “detentores da verdade”, para quem os princípios científicos eram a única rota inviolável a fim de “[...] se atingir a saúde plena do 'corpo social', a 'civilização’” (Ibid., p. 56).

defendiam a imperiosa necessidade de se “reformular”, “regenerar” e “civilizar” o país, e tal modernização assentava-se sobre os cânones europeus (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994, p. 21).

A primeira vez que o intelectual macaibense se dispôs a escrever sobre a “natureza feminina” foi justamente nas páginas d'*A República*, em 30/05/1895, numa crônica intitulada “Carta aberta (a propósito de um livro de versos)”. Prenunciando a linguagem de cunho essencialista que marcaria, porvindouramente, suas reflexões sobre o “belo sexo”, afirma que o coração feminino trata-se de um arcano, o qual “[...] atormenta a mente dos filósofos, desde os da mais remota antiguidade até o imortal Paul Borget [romancista e crítico literário francês, 1852 – 1935]” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 103). Estaríamos diante da confissão de um jovem acabrunhado, que não se aventurava na conquista amorosa? Não é de todo implausível<sup>43</sup>.

Porém, de acordo com Peter Gay (1988, p. 129), na Europa oitocentista, os discursos que rotulavam a mulher de “sexo misterioso” realizavam, na realidade, uma defesa da posição masculina, ora ameaçada pela mudança – ainda que limitada – dos papéis sociais atinentes à conduta feminina. Não seria exagero pensar em algo semelhante no Brasil *fin-de-siècle*, e Castriciano poderia muito bem estar se defendendo, em meio à sua insegurança juvenil, duma mulher que, aos poucos, penetrava no mercado de trabalho, conquistando algum espaço profissional, e cada vez se tornava mais assídua no universo escolar, se bem que em níveis ainda inferiores aos dos homens. Como veremos, num futuro próximo, o intelectual macaibense teceria uma representação bem distinta da mulher, pelo menos daquela que julgava moderna: esta deixaria de ser um “enigma” e passaria a figurar como “regeneradora da espécie humana”, posição que continuaria a mantê-la presa ao lar, à execução da maternidade, elemento primordial do “espírito feminino”.

Na primeira década do século XX, uma das preocupações de Henrique Castriciano – já consagrado, pelo jornal *A República*, como crítico de costumes –, no tocante às condições de vida da mulher, dizia respeito ao relacionamento desta com o sexo oposto. Criticando o modelo de casamento civil estabelecido pela

---

<sup>43</sup> No mesmo texto, o autor admite que a piedade pelos que sofrem é algo admirável e consistiria numa das características mais notáveis do sexo feminino (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 104). Como veremos, em suas crônicas sobre educação da mulher, ele desenvolveria esse raciocínio até as últimas consequências, ao considerar que as moças inclinavam-se, acima de tudo, à filantropia e ao altruísmo.

Constituição de 1891, n'A *Tribuna* (20/01/1900)<sup>44</sup>, alega que este nada mais é que “[...] um simples negócio, um contrato baseado no interesse material dos cônjuges” (Apud ALBUQUERQUE, 2004, p. 61). Muitos homens se casavam com uma mulher unicamente pelo dote desta – não havia afeição num relacionamento marcado pela venalidade. Assim sendo, a esposa sentia-se desprezada pelo consorte – o qual só queria mesmo seu dinheiro, não a amava de verdade – e incorria em adultério. Para “lavar sua honra”, o marido assassinava a pobre coitada (Apud ALBUQUERQUE, 2004, p. 62-63).

Por mais que o Código Penal de 1890 tenha vedado ao homem a atribuição consuetudinária de, por meio do assassinio da mulher adúltera, assegurar a “honra da família”, essa prática, na época em que Castriciano escreveu – e mesmo depois – continuou a ser tratada com indulgência pela Justiça. Afirmava-se que os assassinos de mulheres eram “criminosos passionais”, que agiam devido a um impulso que fugia à volição racional, não podendo, logo, ser incriminados por isso (o máximo que se admitia era o tratamento psiquiátrico dos réus<sup>45</sup>) (CAULFIELD, 2000, p. 83-84).

Na continuação da crônica anterior, publicada na mesma revista (21/04/1900), Castriciano elenca outro motivo que levaria a mulher à “traição”, ecoando as conclusões reducionistas caras ao cientificismo da época: o erro da mulher, e disto os juízes não sabem, configura-se como um problema de determinismo – o meio urbano do dito mundo civilizado é terrível e, infelizmente, exerce má influência sobre ela (Apud ALBUQUERQUE, op. cit., p. 65). Por outro lado, antes de inocentar o marido que tira a vida da esposa adúltera, o júri deveria investigar a vida doméstica do casal. Como não há afeto,

---

<sup>44</sup> O autor assinou essa crônica (“Gotas amargas”) e a sua continuação (“Gotas amargas II”) com o pseudônimo de José Capitulino.

<sup>45</sup> Na coluna “Palestras” (23/05/1908), no jornal *A República*, Castriciano (que usa o pseudônimo de João Cláudio) confronta, com muito mais afinco, o discurso legalista que considera legítimo o assassinato da mulher pelo homem “traído”: os crimes cometidos por ciúme precisam ser condenados pela Justiça brasileira. Não se pode mais imputá-los a atitudes pretensamente românticas. O júri presta um desserviço à sociedade, pelo fato de absolver assassinos passionais, com base no argumento ridículo da privação de sentidos ou de legítima defesa – nesses casos, o homicídio, diz-se, é praticado em despique da honra ofendida. As mulheres, indefesas, são as que mais sofrem vinganças de companheiros ciumentos, o que se constitui num crime covarde e hediondo (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 182). “O assassinato não passa de uns restos de barbárie, sancionados pelo egoísmo do homem, que, na qualidade de dominador, de animal mais forte, impôs ao outro sexo o cumprimento de todos os deveres e ficou, naturalmente, com a regalia de todos os direitos” (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 183). Para o cronista, outro absurdo é a proibição do divórcio, o qual seria um benefício aos casais incompatíveis (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 182).

[...] o contrato matrimonial é simplesmente uma formalidade sem base séria, uma ligação em que os instintos grosseiros falam alto em prejuízo dos do coração. O amor vem depois – costumam dizer cinicamente os pais quando arranjam para as filhas um casamento desonesto, quero dizer, um casamento de interesse. E elas que suportem lado a lado, ombro a ombro, durante anos e anos, o sujeito que lhes deram por companheiro, muitas vezes uma fábrica ambulante de gases, um detestável burguês, idoso, portador de um [enorme] ventre [...] e de uma avareza [...] desumana [...] (Apud ALBUQUERQUE, 2004, p. 65).

O autor finaliza sua argumentação mencionando que, quando a mulher esforça-se para desbaratar-se de um matrimônio que lhe é prejudicial, toda a sociedade trata-lhe com desdém, pois ela age com o fito de infringir uma norma atávica – o mesmo não ocorre com o pai que leiloe a filha e o venal sedutor, ambos consagrados pelos costumes (Apud ALBUQUERQUE, 2004, p. 65-66).

Castriciano parece assinalar, nas entrelinhas da crônica anterior, a defesa de uma instituição que, já nas primeiras décadas do Novecentos, fez-se presente na sociedade nordestina: o casamento romântico, o antípoda do tradicional casamento “arranjado”, no qual os pais decidiam quem seus filhos e filhas desposariam. Nessa região, onde muitos antigos senhores de engenho sofriam em virtude da debacle econômico-política, resultante, entre outros fatores, da desvalorização do açúcar e da ascendência do modo de vida burguês, adveio um conjunto de mudanças na sensibilidade social. Essas mudanças levaram à celebração do moderno, do jovem e do novo, “[...] mais do que do passado, da tradição e do velho, [...] [fazendo] com que uma nova geração, principalmente de homens, começasse a desobedecer a seus pais quando o assunto [...] [era] a escolha da [...] futura parceira” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 61).

O casamento “arranjado”, símbolo do poder patriarcal, perdia espaço para as uniões românticas, outrossim, em decorrência do ocaso do chamado “espírito de família”, sobrepujado por um individualismo cada vez mais pujante, o que permitiu aos jovens “[...] fazerem suas próprias escolhas, decidirem seu próprio caminho” (Ibid., p. 62).

Por mais que, gradualmente, um novo modelo matrimonial (e, até mesmo, familiar – a família numerosa estava sendo substituída pela nuclear) se

estabelecesse, o fado da mulher brasileira ainda era, na maioria das vezes, o casamento. Maternidade, amor e vida doméstica: eis o que lhe traria júbilo. A existência feminina baseava-se, se supunha, no zelo e no afeto pelos filhos e maridos. “A figura da mulher solteira continuava a ser motivo não só de estranhamento, como [também] de deboche. A solteirona é um tipo, inclusive, que serve para o humor” (Ibid., p. 72).

Ao se casar, pensava-se na época, o homem também teria vantagens, visto que o matrimônio funcionava à guisa de amparo, genuína “ilha de candura”, dando tranquilidade e felicidade àquele que era o guerreiro *par excellence*, pois enfrentava, dia após dia, a escaramuça pela sobrevivência no mercado capitalista. Esse tipo de discurso evoca a oratória romântico-burguesa que, no Ocidente, lastrara a “[...] família nuclear e monogâmica [...]”, na qual “[...] o lar se constitui na proteção afetiva para homens que precisam estar preparados para a luta nos espaços da economia e da política” (Ibid., p. 74). A ideia de “lar, doce lar”, nesse mesmo sentido, já se impregnara no *modus vivendi* da burguesia europeia da segunda metade do século XIX: contra o turbilhão social que o amedrontava, o burguês vitoriano refugiava-se no lar, quinta-essência de seu mundo; sua casa estava repleta de móveis sólidos e resistentes, que “duravam para sempre”. Isso lhe dava uma sensação de reconforto e estabilidade ante a labutação diária e os “horrores do mundo” (HOBBSAWM, 1996, p. 321-347).

Na *Gazeta do Comércio* (03/05/1903), sob o pseudônimo de José Braz, ao comentar o assassinato duma jovem pelo seu próprio primo, Carlos de Abreu, devido a um amor não correspondido – o criminoso suicidou-se em seguida –, Henrique Castriciano reporta-se à maneira pela qual a mulher deveria ser amada. A pessoa do sexo feminino seria, então, uma “[...] criatura à parte, misto ideal de beleza e bondade, superior a todas as outras, espécie de fetiche em frente do qual dobramos os joelhos numa adoração que nos torna melhores” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 188).

O publicista, contudo, não considera o amor feminino um sentimento tão somente casto, em decorrência do instinto de perpetuação da espécie. Independentemente disso, há de se elevar a mulher, “[...] dando-lhe esta auréola santa que bem merece, pelas angústias da maternidade e pelo tesouro de afetos com a nossa alma, desde o berço até a campa” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p.

188). A identidade feminina pautar-se-ia pela doação ao próximo, pelo afeto e cuidado em relação aos semelhantes – a mulher viveria para outrem, e não para si mesma.

Para ele, o que se observava quanto à mulher, em nossa sociedade, ainda era por demais preocupante: ela se encontrava apoucada. Os próprios juristas elaboravam leis que a enquadravam nos preconceitos que bem entendiam: mulher virgem, mulher esposa, mulher mãe – tal estereotipia constituía-se numa “clava esmagadora”. Demais, não havia ditames legais para a punição do abandono dos filhos legítimos pelo pai, ou seja, o biltre que se aproveitou, anos a fio, da incauta jovem, “profanando-lhe a beleza, estragando-lhe a saúde, a mocidade, a alma, o coração”, poderia alijá-la – e aos filhos –, trocando-a por outra, se houvesse anuência do juiz (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 189).

Além dos descuidos propositais da lei, existem os hábitos seculares dos povos chamados civilizados. Existe, por exemplo, o tácito consentimento da sociedade que cobre de aplausos e absolve no júri o desalmado que assassina a esposa a propósito do adultério, muitas vezes motivado por ele próprio, que arranja um casamento de interesse e depois lhe nega o que nem aos cães se nega, um bom tratamento (Ibid., p. 189).

Conquanto endosse uma retórica patriarcal – o homem, “mais forte e poderoso”, teria de cuidar da mulher, “ser angelical”, “frágil” –, o poeta macaibense posiciona-se de forma tolerante em relação à castidade feminina, que, em sua opinião, não é necessariamente indispensável ao amor, contrariando os cânones legais vigentes no país. A Justiça da época intervinha, a miúdo, nos crimes de ordem sexual e transformava relações amorosas em processos criminais. Valorizava-se, em todos os segmentos sociais, a virgindade. A “honra feminina” servia como porta de entrada para o casamento (ESTEVES, 1989, p. 117; 119).

Para ter-se ideia de como a “mulher imaculada” consistia numa preocupação jurídica recorrente, “[...] a realização da perícia de defloramento era uma das funções mais importantes entre as exercidas pela medicina legal no Rio de Janeiro” (CAUFIELD, op. cit., p. 52), por mais que suscitasse oposições de especialistas como Afrânio Peixoto e Miguel Sales. Segundo eles, os juristas deveriam se preocupar mais com a virgindade moral do que com a virgindade fisiológica;

continuar insistindo na integridade do hímen era uma “[...] evidência do atraso nacional” (Ibid., p. 54).

Ao instituir determinações “civilizadas” em se tratando das relações entre os gêneros, os juristas almejavam frear a sexualidade no interior das famílias, que deveriam ser “higienizadas”. Isso fazia parte “[...] de um projeto mais extenso de controle social durante a Primeira República” (Ibid., p. 54).

Com a Constituição republicana de 1891, a cidadania “ativa”, isto é, o direito ao voto e à ocupação de cargos públicos, foi concedida somente aos homens maiores de 21 anos – portanto, a minoria da população enquadrava-se verdadeiramente na cidadania. “Em companhia de crianças, loucos, mendigos, analfabetos e índios protegidos pelo Estado, as mulheres permaneceram cidadãs ‘inativas’, sujeitas às leis republicanas, mas sem o direito de participação cívica” (Ibid., p. 63). Por conseguinte, não “[...] gozavam dos mesmos direitos que os homens nem eram iguais entre si. Elas eram capazes ou incapazes, honestas ou desonestas, dependendo da posição de cada uma dentro ou fora da família” (Ibid., p. 69). Nesse mesmo documento, tal como ocorrera no Império, estabelecia-se que o marido seria o administrador do patrimônio da esposa, a qual estava expressamente proibida de “[...] alienar até mesmo suas propriedades imóveis através de hipotecas ou vendas. Só em 1916 foi permitido às casadas ter o mais elementar direito de controlar seus bens, longe do olhar de águia do cônjuge” (FALCI, 2002, p. 259).

Num texto sem data<sup>46</sup>, intitulado “Férias”, H. Castriciano (na “pele” de José Braz, um de seus pseudônimos), focalizando um tema que se tornaria preeminente em seus escritos, saúda o Colégio Imaculada Conceição, instituição católica fundada em Natal pelas irmãs de Santa Doroteia, no ano de 1902. O ensino dessa escola, não obstante seu quê de misticismo<sup>47</sup>, aplicar-se-ia às características morais e intelectuais das mulheres brasileiras. Por enquanto, a educação católica<sup>48</sup> seria a

---

<sup>46</sup> Trata-se de um dos documentos encontrados pelo pesquisador José Geraldo de Albuquerque no arquivo da Escola Doméstica. Atinando-se com o conteúdo do material – não há referências à Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, tampouco à ED –, especulamos que ele pode ter sido escrito na década de 1900, pouco depois da fundação do Colégio Imaculada Conceição.

<sup>47</sup> Há um certo desconforto do autor no que se refere à educação religiosa. Estudioso das leis brasileiras – em breve empunharia o título de bacharel em Direito –, deixou-se influenciar pelo laicismo da Constituição de 1891. Admitia, no entanto, a relevância da religião na vida social.

<sup>48</sup> Mesmo que, do ponto de vista legal, o Estado e a Igreja católica tenham se separado com o advento da República no Brasil, o catolicismo ainda predominava como moral religiosa, apontando “[...] para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria” (LOURO, 2002, p. 447). O símbolo mariano congregava a candura feminina e a “sagrada missão” da maternidade. “Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação

mais indicada ao público feminino, dado que criaria condições para se superar uma danosa herança genética, “o fetichismo das raças”<sup>49</sup> (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 12).

Continuando seu raciocínio, assevera que uma educação deveras substancial seria aquela que proporcionaria à mulher a manutenção dos traços apreendidos na sua fase “vegeto-sensitiva” (primeira infância), incorporando-a ao lar, como o “sexo frágil” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 12) – o autor compõe uma identidade feminina que concebe a mulher como alguém que deve se dedicar ao lar, aos filhos e ao marido (sem sua presença no lar, a mulher não se realizaria)<sup>50</sup>. Por conseguinte,

as mestras devem ser as substitutas das mães, a escola deve ser a continuação do lar. Tudo o que não for isso [no que se refere à educação feminina] é imprudente e perigoso, principalmente na fase social que atravessamos, tão cheia de dúvidas e de incertezas, a fase da anarquia e da desordem, em que desvairadas ambições do homem estão procurando banir da vida o ideal e o sonho para substituí-los por interesses que ele chama positivos, mas que, no fundo, são, apenas, egoístas (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 12-13).

Em contrapartida – não podemos esquecer que a identidade só existe em função da diferença, que se expressa numa oposição binária –, ao “sexo forte”, o masculino, organismo immanentemente acostumado a refregas, competiria a ação dinâmica de se dirigir a vida social, a investigação, a análise e o conhecimento teórico. O papel da mulher, por sua vez, teria um sentido bem diferente: dar margem ao sentimento (ela não poderia se dedicar à razão, ao pensamento lógico, uma vez que isso seria de exclusivo alcance masculino), na acepção mais ampla do termo. “Conservar [o quê? Hábitos de antanho?], melhorando a pureza da fé antiga; recolher uma a uma as esparsas tradições da religião, da arte, do amor, e guardá-las bem no fundo do coração, como num vasto cibório de ouro” (Apud

---

educadora dos filhos e filhas” (LOURO, 2002, p. 447).

<sup>49</sup> Infere-se que a miscigenação não era algo benquisto por Castriciano – que, para todos os fins, poderia ser considerado um negro! –, já que prejudicaria o nosso “tipo nacional”; fazia-se mister, portanto, “regenerá-lo”. Porém, esse discurso eugenista, em que a Biologia determinava os caracteres comportamentais dos indivíduos, seria, ao longo do tempo, relativizado em sua obra, o que, todavia, não é objeto de estudo desta pesquisa.

<sup>50</sup> “[...] as subjetividades femininas foram construídas nas mais diferentes épocas para ser o ‘complemento emocional’ do ‘homem racional’, e vice-versa” (CHAMON, 2005, p. 115).

ALBUQUERQUE, 1993, p. 13).

“Moral positiva, religião sem Deus, não temos ainda. Quando as tivermos – conseguí-las-emos? –, então a mulher passará a exercer a função social que naturalmente lhe for indicada” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 13). Não valeria a pena vilipendiar a alma feminina com os “anárquicos e pedantescos racionalismos” (ora, o “sexo frágil” necessitaria manter a “pureza dos sentimentos”), imolar-lhe a delicadeza e sutileza do espírito, inocular-lhe alguma dúvida, a incredulidade, a insaciabilidade intelectual, o que o homem já teria em profusão. Espera-se da mulher submissão e desprendimento, apanágios com os quais, mesmo não agindo diretamente nos núcleos sociais, tem logrado “[...] melhorar e dignificar a humanidade à custa de muito sacrifício e de muito amor” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 13).

O discurso de Castriciano sobre educação feminina, comum nos meios intelectuais brasileiros da época, tinha uma razão de ser. Com a intensificação da industrialização e a conseqüente desvalorização de algumas atividades antigamente associadas ao lar – como, por exemplo, a produção de doces, vela, pão, tecidos, manteiga, fósforo, agora absorvidas pelo processo industrial –, ocorreu o aviltamento dos serviços domésticos. Concomitantemente, as representações da maternidade alteraram-se, e isso, claro, foi uma construção discursiva masculina. Nesse momento, mais do que em qualquer outra época, o exercício da maternidade consistia na missão precípua “[...] da mulher num mundo em que se procurava estabelecer rígidas fronteiras entre a esfera pública, definida como essencialmente masculina, e a privada, vista como lugar natural da esposa-mãe-dona de casa e de seus filhos” (RAGO, 2002, p. 591). Na modernidade, o espaço público consistia num nicho fundamentalmente masculino; dele, as mulheres partilhavam somente em papéis secundários, “[...] na condição de auxiliares, assistentes, enfermeiras, secretárias, ou seja, desempenhando as funções consideradas menos importantes nos campos produtivos que lhes eram abertos” (Ibid., p. 603).

Para aqueles inspirados no positivismo e no cientificismo, como era o caso de H. Castriciano, o ensino ministrado à mulher não deixaria de atrelá-la ao ofício de mãe, afastando-se, porém, das credices e incorporando “[...] as novidades da ciência, em especial das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas” (LOURO, 2002, p. 448). Entre o final do século XIX e o proêmio do século

seguinte, disciplinas como Puericultura, Psicologia ou Economia Doméstica integraram-se ao currículo dos cursos femininos, o que foi corolário da chegada “[...] de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino” (Ibid., p. 448).

A preocupação em se delimitar a atuação feminina ao lar, no entanto, não era recente no país. Por exemplo, n'*O Mentor das Brasileiras*, impresso que circulava em São João del-Rei, cidade do interior de Minas Gerais, entre 1829 e 1832, já havia prescrições sobre o comportamento feminino “ajustado”, “verdadeiro elemento civilizador”. Se quisesse de fato servir à pátria, a mulher deveria ser casta, moderada, instruída, laboriosa e, é óbvio, nacionalista, evitando, assim, máculas como a ociosidade, o fausto e a vaidade. Ao agir no âmago da família, quer como esposa, quer como mãe, a mulher “[...] traria benefício público, pois se lhe atribuía o poder de exercer sua influência sobre o marido e os filhos, produzindo a 'decência pública’” (LEWIS apud JINZENJI, 2010, p. 173).

No engendramento de representações masculinas e femininas, esse jornal defendia, o tempo inteiro, “[...] que as mulheres, ao contrário dos homens, não foram feitas para as armas; seu patriotismo seria canalizado [...] [para a] administração familiar, [a] maternidade e [a] beneficência” (JINZENJI, 2010, p. 183). A imprensa, já se valendo de um discurso pedagógico e higienista, formulou um rol de proposições cujo objetivo era “educar’ a mulher para o seu papel de guardiã do lar e da família [...]”<sup>51</sup> (D'INCAO, 2002, p. 230).

Por mais que concebesse que a mulher encontrava-se “naturalmente” adstrita à vida doméstica, Castriciano (José Braz) não concordava em encarcerá-la dentro de casa. Esse, a propósito, é o juízo crítico que elabora, na coluna “Aspectos natalenses (crítica de costumes)”<sup>52</sup>, da *Gazeta do Comércio*, contra a educação feminina que, segundo ele, vigia no Brasil. Ao privar a mulher de sua liberdade de ir e vir, tornando-a sedentária, tal educação seria bastante nociva, o que traduziria “uma existência sem arte e sem civilização” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 9). Em dias festivos, os salões, “pouco arejados e higiênicos”, não contam, infelizmente,

---

<sup>51</sup> Já na segunda metade do século XIX, ganhou relevo, entre as mulheres burguesas, a ideia de que, ao se casar, elas exerceriam um novo papel: favorecer “[...] o projeto familiar de mobilidade social através de sua postura nos salões como anfitriãs e na vida quotidiana, em geral, como esposas modelares e boas mães” (D'INCAO, 2002, p. 229).

<sup>52</sup> O documento, encontrado no arquivo da Escola Doméstica pelo professor José Geraldo de Albuquerque, não está datado.

com a graciosa presença das moças, suas conversações alegres, sua malícia deliciosa e incauta (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 9).

O homem, “dono da casa”, em contrapartida, está desembaraçado, podendo sair para todo lugar, sem se incomodar com o barulho das crianças, que ficam sob a tutoria da mãe, no reduto doméstico. Ele pode, assim sendo, “palestrar nas calçadas, nos cantões, tratar de política e, sobretudo, da vida alheia” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 9).

Às mulheres, como foi visto, só resta a morada, na qual se ocupam de espreitar

[...] a vizinhança, muitas nos pesados trabalhos do lar, todas entediadas, amolecidas pelo calor e pela nevrose, ansiosas pelo domingo, único dia em que têm liberdade de sair, e isto mesmo durante o tempo necessário para ouvir missa, porque o marido gosta de almoçar cedo e “papai briga se eu não voltar logo” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 9).

Até a frequência delas ao teatro é diminuta, pois não se considera de bom-tom que distintas senhoritas e senhoras lá estejam (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 9).

Disso resulta a grande falta de estética de nosso meio, a estúpida aversão que votamos às artes, o nosso desalinho e nenhum *savoir-faire*. Resulta mais o hábito da bisbilhotice, a maldade, as alusões ferinas às senhoras, principalmente às moças que se demoram em conversar com os cavalheiros, sendo que, para dar motivo à calúnia e à desconfiança, basta muitas vezes um sorriso de passagem ou um cumprimento ao longe (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 10).

Ainda segundo o autor, embora sejam assaz frequentados pelo “sexo frágil”, os (raríssimos) bailes natalenses só permitem à mulher conversar com os homens no momento da quadrilha (a capital do estado seria, nesse sentido, ainda mais conservadora do que o interior). Em virtude dessa escassez de “convivência espiritual”, de “gentilezas recíprocas”, “temos uma população [masculina] de ar bisonho e matutamente pacata” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 10). As mulheres, graças ao critério artístico de que a natureza dotou-as (Castriciano sempre as

associa a atributos emocionais, afetivos), salvam-se; o que lhes falta é “[...] o hábito de sair, a requintada elegância dos centros populares e artísticos, isso que só se adquire nas grandes cidades movimentadas” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 10). Conviveríamos com uma educação atrofiada, que poderia inviabilizar a “raça brasileira”.

A mulher sofre com isso em todas as fases de sua existência: na infância, exigem-se-lhe modos, comportamentos exemplares; na adolescência, trancafiam-na entre quatro paredes – seu único consolo é a janela (do quarto, da sala?) à tarde, donde provêm, doravante, os cuidados familiares, e, por fim, a vida carola na velhice. Reuniões ao ar livre, atividades físicas, passeios, piqueniques – tudo isso é tido por genuíno atentado ao pudor, práticas perigosas. Resultado: um magote de pessoas enfermiças, de bondade e virtude elevadas, porém débeis, quebradiças, qual cristal, sem condições de ser longevas e de dar sustância aos rebentos para que estes exerçam, em proveito da pátria, o estafante trabalho dos tempos modernos (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 10-11).

O natalense, arremata Castriciano, deveria prestar mais atenção às belezas naturais de sua cidade – o Refoles, o Rio Potengi, as dunas, entre outras – do que à vida alheia (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 11). Pressupõe-se que, fosse outra nossa educação, desenvolveríamos um senso estético bem mais elevado.

Porém, na visão do autor<sup>53</sup> – e aqui ele se faz diretamente tributário da doutrina positivista –, não era apenas a educação escolar queurgia melhoramentos, mas também aquilo que chamamos sociedade, a qual “[...] está pedindo uma reforma completa, baseada numa moral menos hipócrita e menos cínica” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 32). “A doença é, pois, geral: doença d'alma, profunda e talvez incurável” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 33): o poder do dinheiro. Até o comtismo, filosofia da mais alta estirpe, não arregimentaria muitos seguidores, já que o estado físico da humanidade encontrar-se-ia degenerado (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 33).

À semelhança de vários outros pensadores coevos – Euclides da Cunha, José Veríssimo, Silvio Romero, só para elencar alguns nomes –, H. Castriciano posicionava-se como um “mosqueteiro intelectual”, buscando na realidade cultural da Europa a genuína, irrefutável e longeva “[...] tábuade salvação [nacional], capaz

---

<sup>53</sup> A crônica da qual as citações foram extraídas é “Critério falso”, que Castriciano assinou com o pseudônimo de Rosa Romariz. Sua data e seu local de publicação não foram registrados.

de selar de uma vez a sorte de um passado obscuro e vazio de possibilidades, e de abrir um mundo novo, liberal, democrático, progressista, abundante e de perspectivas ilimitadas” (SEVCENKO, 1995, p. 78). Noutras palavras, intelectuais como o poeta potiguar<sup>54</sup>, no Brasil, consideravam-se verdadeiros “faróis”, “[...] ‘representantes dos novos ideais de acordo com o espírito da época’, a indicar o único caminho seguro para a sobrevivência e o futuro do país” (Ibid., p. 82).

Não obstante dissentir dos rumos que a sociedade brasileira vinha tomando, Castriciano não esmoreceu seu otimismo em face do regime republicano – seu discurso é enunciado de um lugar social: expressão dos interesses dos Albuquerque Maranhão, dos quais dependia política e economicamente; essa oligarquia foi responsável pela implementação da República no Rio Grande do Norte. Vejamos a conclusão a que ele chega acerca do assunto na crônica “Lourival e seu tempo IX”, publicada n’*A República*, em 01º/08/1907:

[...] o advento do novo regime [a República] nos trouxe outros hábitos, certo relevo na situação política do país, uma feição literária mais bem definida, modelada pelo gosto moderno e caracteristicamente nativista no que toca aos estudos históricos determinados, patriotismo regional que a Federação despertou em cada estado (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 245).

Anos antes, em crônica publicada na *Gazeta do Comércio* (27/01/1903), intitulada “Segundo Wanderley”, ele já afirmara que, com a chegada da República, o Brasil tinha evoluído tanto material como intelectualmente – os intelectuais brasileiros mais jovens seriam, inclusive, adeptos de uma “arte nova”<sup>55</sup> (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 18). Certa vez, encarnando o pseudônimo de João Cláudio<sup>56</sup>, o autor, impregnado de um nacionalismo à maneira positivista, chega a

<sup>54</sup> Castriciano inclui-se naquilo que Edgar Morin denominou intelectual, ou seja, ele se expressou “[...] de forma especializada (ensaios, artigos, etc.) para além do campo profissional estrito, quanto aos problemas morais, filosóficos e políticos [...]” (Apud PINHEIRO, 2005, p. 20) que sua realidade social suscitava.

<sup>55</sup> Em 29/02/1908, Castriciano (Mário do Valle), na coluna “Crônica” (*A República*), entra em evidente contradição com o que dissera em 1903. Decanta a “arte clássica” – leia-se greco-romana –, “gloriosa”, diferentemente da arte atual, “nevrótica e indecisa” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 255); seu conservadorismo estético não tem pejo em se mostrar. E conclui: “Estragamos a vida. Hoje, todos os dias são melancólicos para a coletividade; todos, exceto os que nos legaram os romanos... [referência ao Carnaval, uma ‘tolice alegre’, assaz necessária em nossos dias de ‘pasmaceira utilitarista]” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 255-256).

<sup>56</sup> Ponto de vista expresso na secção “Palestras”, no jornal *A República* (01/08/1908).

explicar o significado do lema da bandeira nacional: “Ordem e progresso quer[rem] dizer amor e solidariedade, justamente o que têm pregado todas as almas nobres e que sabem associar num só pensamento a pátria, a religião e a humanidade” (Apud ALBUQUERQUE, op. cit., p. 269).

Ao criticar o regime político existente em Portugal, sob o pseudônimo de Mário do Valle, na secção “Crônica” (*A República*, 15/02/1908), Castriciano, como republicano convicto, assim se pronuncia: em tempos pretéritos, os reis encarnavam a nação, o tecido social. No momento atual, são vistos como “[...] usurpadores. É uma fatalidade nascer-se rei como nos dias antigos era uma desgraça nascer servo da gleba. Nem ao menos lhes assiste o direito de serem bons. [...] Ninguém mais acredita na grandeza da alma deles” (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 102).

Na secção “Crônica” (21/03/1908), o mesmo Mário do Valle reforça seu ideal antimonarquista: “As realezas, desde o século XVI, deixaram de ser elementos naturais de progresso; hoje são órgãos que se tornaram nocivos e tendem, cada vez mais, a desaparecer” (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 133). E, ainda por cima, justifica o jaez discricionário da então jovem República brasileira: “[...] todos os governos que começam têm liberdade de ser ditatoriais, salvo os que sobem normalmente, representando costumes e vícios antigos”<sup>57</sup>... (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 135).

Em “A esmo”, coluna do jornal *A República* (15/04/1908), o intelectual macaibense, “disfarçado” de João Cláudio, admite que o regime republicano, progressista, trouxe-nos muitas vantagens, entre as quais o

[...] patriotismo regional, que, remexendo arquivo e consultando papéis velhos, rendilhados pela voracidade lendária das traças, vai fundando nos Estados Unidos [do Brasil] tantas e tão valiosas associações com o fim de estudar a vida histórica do Brasil nas diversas circunscrições territoriais de que se compõe. [...] Isso, não há dúvida, afirma a consciência de uma nacionalidade que está compreendendo a grandeza de sua missão político-social e quer ligar os fatos do passado às ocorrências do presente, em que os homens da fase republicana, com a orientação positiva de nossos dias, estão preparando para o país um futuro no qual ele dominará [...] toda a

---

<sup>57</sup> Na atuação dos intelectuais brasileiros à época, o liberalismo e o cientificismo tendiam a figurar, muitas vezes, “[...] em estado extravagante de combinação, compondo um dos traços mais peculiares do pensamento do período [...]” (SEVCENKO, 1995, p. 83). Assim, vemos esses intelectuais “[...] enfatizarem alternativamente tanto as virtudes sociais da plena liberdade de iniciativas como a conveniência de uma ação centralista coercitiva, desde que inspirada numa concepção analítica positiva das regularidades e necessidades do meio social” (Ibid., p. 83-84).

América do Sul (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 147).

No Rio Grande do Norte, algumas das instituições que cumpririam esse papel – aproximar o passado do presente – seriam órgãos com os quais o próprio autor colaborava: *A Tribuna, Revista do Grêmio Polimático*, Instituto Histórico e Geográfico, cujo periódico “[...] é um valioso repositório de fatos venerandos, de memórias ótimas, reveladoras de vocações dignas de carinho e estímulo” (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 147).

Em suma, tocaria à República “consertar” a nossa nacionalidade, que, posto que ainda fosse tépida, estava a ascender lentamente, inserindo-nos nas conquistas de toda a humanidade:

Tão cedo não galgaremos o cimo da montanha, mas, na altura a que chegamos, já podemos abrir os olhos à claridade dos horizontes e ver agradecidos os descobridores, os atletas anônimos dos primeiros dias, os bandeirantes, os guerreiros, os legionários da Independência, da Abolição e da República – sobretudo ver os mártires fuzilados ou pendurados nas forcas como pontos luminosos de interrogação entre o passado e o futuro<sup>58</sup> (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 88).

Nas terras potiguares, tal como outros homens de letras do período, Castriciano adequava-se a esta situação: veeiro intelectualizado que se chumbou aos estratos “[...] arrivistas da sociedade e da política [os “vencedores” da República], desfrutando a partir de então de enorme sucesso e prestígio pessoal” (SEVCENKO, op. cit., p. 103), alçado a ocupações sobressalentes no regime e considerado guia incondicionado da coletividade urbana. Falar mal do republicanismo, portanto, não figurava nos planos do autor, pois ele dependia da proteção dos Albuquerque Maranhão, grupo oligárquico que passou a administrar o estado, a seu bel-prazer, desde os primeiros lampejos republicanos.

### 1.3 H. Castriciano sob o signo da modernidade: em defesa da feminização do magistério

---

<sup>58</sup> Parte dum discurso publicado por H. Castriciano na Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, em 1906.

Na iminência de ser inaugurado por um aliado dos Albuquerque Maranhão, Antonio de Souza, governador em final de mandato, o Grupo Escolar Augusto Severo é comemorado com efusão na pena de Castriciano (João Cláudio, “A esmo” – *A República*, 11/03/1908). Para o publicista, a escola, “iniciativa louvável” do líder do Executivo estadual, representaria o começo dum “novo período no ensino primário do Rio Grande do Norte”. Demais, ele se regozija em saber que as mulheres também comporão o corpo docente da instituição. Porém, sua felicidade estaria completa se somente elas fossem professoras, pois “[...] compreendem melhor as crianças, penetram mais facilmente no íntimo desses delicados seres, a quem são naturalmente dedicadas, até pelo divino instinto que constitui a nota característica do coração feminino”<sup>59</sup> (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 122).

Seria indispensável, igualmente, fazer com que a mulher tivesse uma participação mais efetiva na vida espiritual do povo brasileiro, o que melhoraria sobremaneira a educação primária – afinal, ela ensinaria às crianças valores práticos e positivos, fortalecendo-as moral e intelectualmente (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 122). A fim de dar azo à concretização desse intento, “o essencial é formar professoras modernas, completamente aparelhadas para o ensino primário prático e intuitivo, tal como se faz nos Estados Unidos e como se está fazendo em São Paulo”<sup>60</sup> (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 123). Como já é sabido, “os homens não sabem ou não podem se fazer amar pelas crianças como as mulheres, e é sobretudo pelo sentimento que a gente se deixa conduzir nessa idade em que as emoções deixam na alma traços profundos, inapagáveis” (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 123).

No nosso estado, finaliza Castriciano, tem-se a necessidade imperiosa de

---

<sup>59</sup> É interessante notar que, antes da valorização da mulher posta em vigor pelo positivismo, do qual Castriciano era tributário, Rousseau já defendera que a educação preliminar “[...] é mais importante e cabe incontestavelmente às mulheres. Se o autor da natureza houvesse desejado que ela coubesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentar as crianças” (Apud JINZENJI, 2010, p. 201). A educação que o “belo sexo” transmitiria aos seus rebentos, de acordo com o pensador suíço, basear-se-ia na meiguice e no desvelo.

<sup>60</sup> São Paulo era mesmo um “exemplo a ser seguido” em nível nacional. Assim que foi proclamada a República, os setores oligárquicos modernizantes que salvaguardaram o poder naquele estado envidaram-se na organização de uma educação escolar modelar (o que só mais tarde ocorreria noutros estados). Desde então, a escola paulista passou a se desenvolver como símbolo de “progresso republicano” e “modernidade”, pretensão esta que andava de mãos dadas com a “[...] consolidação da hegemonia desse estado da Federação” (CARVALHO, 2000, p. 2). Isso não impediu que as escolas primárias de São Paulo tivessem uma série de deficiências que, em diferentes gradações, também se verificariam em todo o território nacional.

melhorar a educação feminina; devemos “[...] pensar na cultura intelectual das moças pobres, que, dada a criação de um estabelecimento de ensino devidamente apropriado, teriam diante de si um futuro, uma carreira a seguir” (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 124) – pela primeira vez, ele cogita num educandário só para moças; sua Escola Doméstica não estaria muito distante de abrir as portas, como veremos no segundo capítulo.

No século XIX, no Brasil, à semelhança do que ocorria na Europa e nos Estados Unidos, a instituição escolar<sup>61</sup> despontou como “estágio preparatório” para a idade adulta, numa época de intrincada divisão do trabalho, de complexidade dos papéis socioeconômicos, de recrudescência das exigências de autocontrole, de eclosão “[...] dos processos de diferenciação geracional e [d]a produção de expectativas de comportamento diferenciado entre crianças, jovens e adultos” (VEIGA, 2005, p. 202). Essa instituição pretendia formar, mediante práticas educativas da intuição e dos sentidos, cidadãos plenamente conscientes de seus direitos e deveres, sujeitos nacionais ativos. Ao se tornar obrigatória, a frequência à escola instituiu uma espécie de escrituração (leis, relatórios, mapas de frequência), selando a identificação aluno/discípulo, professor/mestre. “Tal procedimento escriturístico esteve relacionado ao processo extremamente tenso e conflituoso da [sua] instalação [...] naquele contexto” (Ibid., p. 208).

A República brasileira foi palco de transformações de ordem política, econômica, social e cultural, que propiciaram o surgimento de uma ideologia de fortalecimento da nação sob o novo regime, “[...] levando-se em conta ideais de progresso, balizados por um *ethos* moderno”<sup>62</sup> (HOLLER, 2012, p. 133). Sendo assim,

[...] as elites intelectuais e dirigentes brasileiras mantiveram um diálogo sintonizado com o ideário da modernidade, apontando a Europa e os Estados Unidos como referências para a argumentação de projetos educativos que visavam promover a superação de hábitos, comportamentos, ideias e conceitos tidos como arcaicos, destacando a

<sup>61</sup> “[...] a escola foi pensada e montada como a instituição capaz de mais efetivamente executar o projeto de instaurar uma nova ordem social e de proceder à produção desse novo personagem [o homem 'moderno'], carregado de racionalidade e cada vez mais responsável por si mesmo” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 156).

<sup>62</sup> A sociedade brasileira encontrava-se em pleno processo de modernização, “[...] mas a um custo muito alto, pesadamente pago pela maioria da população, excluída de tais benefícios por viver no campo” (RIBEIRO, 2000, p. 79).

escola como elemento fundamental para [a] educação e instrução da população (Ibid., p. 135).

Os políticos republicanos, em discursos muitas vezes exaltados, defendiam que a escola primária seria a única maneira de se resolver o problema do analfabetismo no país. Mais do que isso: ela, à época, adquiriu um relevo nunca antes visto no Brasil, ao ser “[...] considerada [...] condição imprescindível para a cidadania, meio necessário para a consolidação da nova ordem social” (CHAMON, 2005, p. 88). A realidade, contudo, era bem distinta: a educação escolar não dispunha de recursos suficientes no erário – não havia sequer a contabilização sistemática das despesas concernentes a ela (RIBEIRO, 2000, p. 83).

Todavia, não há como negar que os Grupos Escolares, no Brasil, consistiram numa inovação pedagógica que atendeu aos apelos modernizantes de fins do período oitocentista, pela qual se erigiu um paradigma de “[...] ensino elementar mais racionalizado e padronizado [...]”, com o intuito de se “[...] atender um grande número de crianças [...]”; dessarte, “[...] uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da educação popular” (SOUZA, 2006, p. 35), flâmulas hasteadas pelos republicanos. Assistiu-se, então, à substituição do método individual pelo ensino simultâneo, à eliminação paulatina da escola unitária, que deu lugar à escola composta por várias salas de aula e vários professores, e ao fim do método tradicional<sup>63</sup>, desbancado pelo método intuitivo<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup> A Lei de 1827, a primeira a respeito da educação escolar pública no Brasil independente, concorreu para a criação, nas localidades mais populosas, de escolas de primeiras letras. O método de ensino que instituiu, conhecido como mútuo ou lancasteriano, intentava “[...] superar o ensino individual – então mais comumente utilizado – pelo agrupamento de um grande número de alunos, separados por níveis de adiantamento” (JIZENJI, 2010, p. 214). O “método tradicional”, criticado pelos reformadores pedagógicos do final do século XIX, também se alicerçava no ensino mútuo, que teve como preconizadores os britânicos Bell (1753 – 1832) e Lancaster (1778 – 1838). Tratava-se de alojar um expressivo número de alunos num “[...] galpão e agrupá-los de acordo com o seu adiantamento em leitura, ortografia e aritmética” (ARANHA, 2006, p. 203). Os monitores, alunos mais avançados, eram orientados pelos professores antes das aulas; eles se incumbiam dos vários grupos de alunos consoante o nível de conhecimento destes – começavam com os grupos inferiores e, depois, atingiam os superiores. “As 'classes' não eram as mesmas para leitura e aritmética, porque um aluno podia estar mais adiantado em uma delas e não em outra” (Ibid., p. 203). A crítica que se faz a esse sistema de ensino está calcada na ineficiência dos monitores, na maioria das vezes inaptos para fornecer explicações complementares e se adaptar ao nível de compreensão dos colegas, e no prejuízo do aluno. Este, encarcerado numa hierarquia genuinamente militar, age “[...] somente mediante uma ordem e [...] [se] submete[...] a um condicionamento destinado a torná-lo um cidadão dócil e obediente” (Ibid., p. 203).

<sup>64</sup> O método intuitivo foi adotado pelo primeiro Regimento Interno da Escola Doméstica de Natal. Ele será discutido no terceiro capítulo (*vide* nota 134), quando se abordarão as práticas pedagógicas e a arquitetura escolar desse estabelecimento de ensino.

“A imperiosa finalidade moralizadora, cívica e civilizadora da educação popular [republicana] estendeu-se à educação feminina, concebendo-a como um direito natural da mulher” (Ibid., p. 65), o que representou uma conquista para esta, que teve expressivo acesso aos Grupos Escolares e, por conseguinte, maior participação profissional e sociocultural em âmbito público. Porém, apesar de haver, nesses estabelecimentos escolares, o mesmo número de salas para meninos e meninas (os espaços para ambos eram separados, não é à toa lembrar), os primeiros os frequentavam em maior número.

Afora a imponência dos edifícios-escola, a estrutura administrativa e didático-pedagógica dos Grupos Escolares “[...] era muito superior à das escolas unitárias (denominadas escolas isoladas), e isso possivelmente explica o sucesso e o prestígio social que obtiveram [...]” (Ibid., p. 67).

A despeito da morosidade, dos problemas e desencontros em sua implantação, relacionados, mormente, à carência de recursos por parte dos estados, “[...] os Grupos Escolares foram priorizados em detrimento das escolas isoladas, reforçando a opção [...] pela escolarização dos centros urbanos” (Ibid., p. 69). O êxito da Pedagogia Renovada se sustentava na formação moderna dos professores, em consonância com os ideais republicanos. Essa nova tendência pedagógica, ainda nos anos derradeiros do Oitocentos, aspirava a transfigurar o espaço da escola, as relações com o corpo e a mente. Respaldando-se no eugenismo e no higienismo, “[...] disseminou os testes escolares, por meio da definição dos coeficientes de inteligência para a homogeneização das classes escolares” (VEIGA, op. cit., p. 211).

Nos primeiros decênios de funcionamento, os Grupos Escolares contemplaram “[...] alunos provenientes das camadas populares, no entanto, daqueles setores mais bem integrados do trabalho urbano. Desse contingente estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros” (SOUZA, op. cit., p. 78), além dos habitantes das zonas rurais.

Não obstante serem superiores às escolas isoladas, os Grupos Escolares sofriam devido a uma série de problemas, tais como: (1) carência de manutenção, tanto dos edifícios alugados como dos construídos pelos governos estaduais – além da inadequação daqueles –, o que prejudicava sua conservação; (2) debilidade dos recursos materiais; (3) salários ruins e formação deficiente dos professores; (4) “[...]”

dificuldades de padronização e uniformização do ensino tendo em vista a diversidade de tipos de escola primária e de efetivação dos métodos e programas [...]” (Ibid., p. 80); (5) ineficiência do ensino popular, “[...] cujos altos índices de seletividade revelavam a face obscura da exclusão escolar e a impossibilidade de a escola pública cumprir os ideais de democratização do ensino” (Ibid., p. 80).

A despeito de algumas alterações significativas, como o ensino graduado e os Grupos Escolares, no albor da República (1907), a escola primária típica contava somente com um “[...] professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis de adiantamento” (RIBEIRO, op. cit., p. 85). Já no começo dos anos de 1920, “[...] 65% da população [brasileira] de quinze anos e mais era analfabeta” (Ibid., p. 81) – a ineficiência da educação elementar foi uma constante durante toda a Primeira República.

No Rio Grande do Norte, a reforma do ensino primário que deu origem aos chamados Grupos Escolares, tendência que já se impusera, desde os anos finais do século XIX, noutros estados, como São Paulo, começou a ensaiar seus primeiros passos em 22 de novembro de 1907, graças a uma autorização do governador Antonio José de Melo e Souza. Em 18 de abril de 1908, por meio do Decreto n° 178, o político firmou um programa de ensino e iniciou a construção das referidas escolas. O maior paladino dessa reforma, no campo estritamente pedagógico, foi o educador Nestor dos Santos Lima<sup>65</sup> (RODRIGUES, 2012, p. 27-28). Nesse contexto,

o Grupo Escolar Augusto Severo<sup>66</sup> [tão decantado por Henrique Castriciano]

---

<sup>65</sup> Nestor dos Santos Lima foi um dos baluartes da Pedagogia Nova no estado. Fundou, em 1920, a Associação dos Professores do Rio Grande do Norte e dirigiu, entre 1921 e 1923, a *Revista Pedagogium*, coordenada por essa associação. Esteve à frente da Escola Normal de Natal e do Departamento de Educação na governança de José Augusto Bezerra de Medeiros (1924 – 1927). Distinguiu-se, também, por ter participado da redação do Regulamento da Escola Normal de Natal (1918), do Regimento Geral do Departamento de Educação e do Regimento Interno do Conselho de Educação, ambos de 1925. Por fim, “[...] colaborou ao lado de Antônio José de Melo e Souza, José Augusto e Manoel Dantas na estruturação da reforma do ensino de 1916 [...]” (RODRIGUES, 2012, p. 55). À semelhança de Henrique Castriciano de Souza, esse intelectual sustentava que a educação ideal deveria ser “integral” – englobaria, portanto, os aspectos físicos, morais e intelectuais. Ambos os intelectuais eram arautos do discurso pedagógico oficial.

<sup>66</sup> No mesmo ano da fundação desse Grupo Escolar, mercê do Decreto n° 176, de 31 de março, Alberto Maranhão criou uma Escola de Música em Natal. “Os cursos constavam de harmonia, contraponto, composição, exercícios orquestrais e canto coral; curso superior de piano, solfejo acompanhado e contrabaixo; instrumentos de corda (terceto), instrumentos de sopro, piano, solfejo elementar, divisão e noções de música estética, história e literatura da música e das outras belas-artes” (CASCUDO, 1999, p. 200). O estado extinguiu-a em janeiro de 1914, alegando contenção de despesas.

representou a modernidade para Natal, pela sua arquitetura moderna, [...] [que ilustrava a] expansão da rede física escolar da época, atendendo às estruturas organizacionais dos estabelecimentos de ensino escolar (Ibid, p. 63).

Como também aconteceu nas demais plagas brasileiras, os Grupos Escolares norte-rio-grandenses, pela exiguidade de seu alcance social – e por outros problemas já examinados quando se analisou o quadro nacional –, abrangiam uma percentagem reduzida da população potiguar. Para ter-se ideia, Natal, capital do estado, só contou com dois deles até 1934: o já mencionado Augusto Severo e o Frei Miguelinho, criados, respectivamente, em 1908 e 1913 (CASCUDO, 1999, p. 191).

A Constituição de 1891 instituiu a descentralização do ensino. Por esse documento, competiria aos estados a organização da educação primária, enquanto a União estaria à frente da educação secundária e superior. O que ocorreu na prática, no entanto, foi o seguinte: aqueles se encarregaram do ensino primário e profissional (incluindo as chamadas Escolas Normais, tanto para mulheres como para homens); esta coordenou, em todos os níveis, o ensino do Distrito Federal e a instalação de instituições de educação superior em nível nacional. Tinha-se, assim, “[...] a consagração do sistema dual de ensino<sup>67</sup>, que se vinha mantendo desde o Império” (ROMANELI, 2014, p. 42).

Os governos republicanos, portanto, tencionavam oferecer educação escolar para todos, se bem que tal educação se respaldasse no princípio da dualidade, a saber, fosse dividida em estudos científicos, de caráter propedêutico, reservados às elites, e estudos elementares e profissionais, destinados à população mais pobre. Esse projeto, no entanto, não obteve êxito, em decorrência da carência de infraestrutura e da má formação docente (ARANHA, 2006, p. 298-299).

Durante a Primeira República, tentou-se uma série de reformas<sup>68</sup> cujo

---

<sup>67</sup> A forma dual do sistema educacional recrudescer o fosso existente entre as classes sociais no Brasil. Ao zênite da pirâmide social, o ensino era ministrado por preceptores contratados, liceus (escolas de nível secundário) e escolas superiores. “Já a educação do povo compunha-se de escola primária e escola profissionalizante” (CHAMON, 2005, p. 77).

<sup>68</sup> Não se endossa, nesta pesquisa, a compreensão da legislação educacional como um dado unívoco, a determinar a conduta dos agentes da educação, que estariam inclinados a cumpri-la sem qualquer resistência. Pelo contrário, sabe-se que as leis não têm caráter absoluto e que os professores e alunos, como sujeitos históricos, apropriam-se delas de acordo com suas experiências cotidianas e valores da sociedade em que vivem. Portanto, é “[...] exagerada a interpretação da historiografia da educação brasileira em torno da determinação [...] [legal] sobre a ação dos

propósito era resolver os alarmantes problemas educacionais do país. Benjamin Constant, ainda no começo desse período, foi o responsável pela primeira delas: pretendia substituir o currículo acadêmico pelo currículo enciclopédico, voltado às ciências, instituir o ensino seriado e criar o *Pedagogium*, órgão que promoveria reformas educacionais. Carecendo do aval das elites – que enxergavam as ideias reformistas como uma ameaça aos privilégios aristocrático-rurais – e do estofamento institucional desejável, o reformador assistiu ao malogro da maioria de seus objetivos. Sua reforma, além do mais, não deixava de comportar sérias limitações: embora rompesse com a antiga tradição humanística de ensino, descurou “[...] de pensar a educação a partir de uma realidade dada, pecando, portanto, pela base e sofrendo dos males de que vão padecer quase todas as reformas educacionais que se tentou implantar no Brasil” (ROMANELI, op. cit., p. 43).

O governo republicano, em realidade, não estava muito preocupado com a educação escolar; a criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (atualmente, seria impensável administrar, em conjunto, setores tão díspares), que, aliás, teve curtíssima duração, atesta bem tal desinteresse. Pouco depois, “[...] a educação passou para a pasta do Interior e da Justiça [o que, na prática, não mudou muita coisa]. Apenas em 1930 seria criado o Ministério da Educação e Saúde” (ARANHA, op. cit., p. 300).

No governo do presidente Hermes da Fonseca, veio à baila, em 1911, a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, a qual se configurou como uma retrogradação no tocante ao sistema educacional brasileiro, já que permitiu que as escolas tivessem total e completa autonomia, o que dirimiu o caráter oficial do ensino do país. A reforma seguinte, a de Carlos Maximiliano, tentou reparar os danos: “[...] reoficializou o ensino, reformou o Colégio Pedro II e regulamentou o ingresso nas escolas superiores” (ROMANELI, op. cit., p. 44). Em 1925, quando da presidência de Artur Bernardes, mais uma reforma educacional foi realizada, dessa vez por Rocha Vaz. Este formulou diretrizes a fim de regulamentar o ensino: seu merecimento residiu na costura, para a promoção da educação primária, de um pacto entre os estados e a União, e na eliminação dos exames preparatórios, legado imperial.

A totalidade dessas reformas, porém, não passou duma reunião “[...] de tentativas frustradas [qu]e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento

isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação” (Ibid., p. 44). A plena autonomia dos estados, resultado do triunfo do modelo federalista, avultou os contrastes econômicos e educacionais no âmbito regional. Deixando o ensino refém das condições políticas e econômicas locais, o governo federal acabou por agravar a clivagem já existente entre os sistemas escolares de cada estado. A educação feminina, relegada a segundo plano em relação à masculina, sofreu ainda mais os efeitos de tão adverso quadro.

Voltemos, agora, às reflexões de Henrique Castriciano de Souza. Usando do pseudônimo João Cláudio (“Palestras” – *A República*, 22/08/1908), ele traça um paralelo entre a condição masculina e feminina na sociedade brasileira: “O homem, na sua glória de animal forte, goza na sociedade de todos os direitos e impõe à companheira o exercício de todos os deveres. Perante a lei, ela é considerada menor – menos para ser punida” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 279). Para piorar ainda mais sua situação, a mulher “não vota<sup>69</sup>, o seu trabalho é mal retribuído, a educação que lhe damos é absolutamente falsa, fiscalizamos os seus atos de criatura infeliz, com todas as tristezas do regime da escravidão [...]” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 279).

Em muitos casos, continua o autor, depois de descobrir que a companheira se encontra grávida, o homem abandona-a; sem um conhecimento acurado do mundo exterior, ela sente a aflição brotar dentro de si, à medida que o filho cresce em seu ventre; além do mais, bem sabe que a família desprezará-la-á. As mães que assassinam os filhos recém-nascidos fazem-no, portanto, por desespero (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 279). Como se não bastasse,

a sociedade condena-as; mas é a sociedade que deixa o sedutor impune, cercado da auréola com que vai fazer novas vítimas; que repele o divórcio e impõe à mulher o tremendo sacrifício de sepultar-se em vida se o marido a abandona; que absolve o tartufo assassino da mulher, um falso pretexto de honra (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 279).

---

<sup>69</sup> Como veremos no próximo capítulo, quando da fundação da Liga de Ensino e da Escola Doméstica, Castriciano mudaria de opinião sobre o voto feminino, afirmando que este, de certa forma, “corromperia a mulher”.

Ainda que submetidas a condições de vida vexatórias, muitas mulheres, segundo Castriciano, eram capazes de atos excelsos (Mário do Valle, “Crônica” – A República, 14/03/1908). Jubiloso, ele menciona uma festa, feita por senhoras, em homenagem ao Barão do Rio Branco<sup>70</sup>, “vulto da pátria” cuja ação nos garantiu o território do Acre (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 125).

Raras vezes as mulheres destacam-se, entre nós, por motivos de tal ordem. Em regra, não as educamos de modo a se interessarem pela vida mental e moral do país, como se não estivessem naturalmente encarregadas pelo inconsciente da história de velar pelos destinos da nação através da alma dos filhos que o são igualmente da pátria (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 125).

A formação de grupos de senhoras em nosso país, que fogem à regra geral, necessita ser vista com bons olhos, pois fornece “[...] aos homens de boa vontade empenhados na obra de reconstrução social do Brasil a nota alada da gentileza feminina, o carinho que se traduz no mais tocante e delicado estímulo” (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 125). As mulheres possuem esse sublime “[...] poder de síntese que as faz conhecer num minuto a psicologia do indivíduo, cuja feição moral [...] escapou aos homens” (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 125).

Nota-se, em boa parte das fontes até aqui examinadas, a contumaz insatisfação de Castriciano em relação ao tratamento dispensado à mulher na época. Por não ter acesso a uma “educação verdadeira” e ser mal remunerada, ela, na maioria das vezes, não passa de um pária, mero joguete nas mãos do sexo oposto. Mas como mudar essa situação oprobriosa? A resposta do intelectual macaibense é contundente: melhorando a educação feminina, para que as mães possam educar melhor seus rebentos, pondo em prática sua “missão”, sua “vocação natural”, em conformidade com as exigências dos “novos tempos”. A identidade feminina moderna<sup>71</sup> é construída discursivamente, estribada na diferença no tocante à noção de masculinidade e coadunada com as aspirações das elites políticas potiguares.

<sup>70</sup> H. Castriciano assegura que a obra de Rio Branco favorecerá a força indômita do caboclo nortista (leia-se nordestino) para a vida, a produção e o trabalho (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 127).

<sup>71</sup> No terceiro capítulo, estudaremos como as alunas da Escola Doméstica apropriaram-se da ideia de mulher moderna engendrada por Castriciano e seus colaboradores, elaborando suas próprias representações.

Em testemunho publicado n' *A República* (29/04/1908), na coluna "A esmo", Castriciano, com o pseudônimo de João Cláudio, se debruça sobre um tema que considera muito negligenciado pelas autoridades brasileiras: o trabalho feminino<sup>72</sup>. Para ele, no Norte do Brasil<sup>73</sup>, as mulheres encaram com arrojo e resignação problemas existenciais de magnitude, como a substituição do marido na faina agrícola e na chefia do lar (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 163). Elas não atuam apenas

[...] na cultura da terra. Quem quer que aos sábados vá ao Passo da Pátria terá ocasião de ver uma quantidade infinita de grandes e pequenos objetos de grosseira cerâmica, trabalho de nossas patrícias miseráveis, do qual vivem centenas de pessoas e que deve representar um valor monetário digno de nota (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 164).

O aprimoramento dessa atividade econômica, "[...] ainda em estado primitivo entre nós, já teria tentado os capitalistas se outra fosse a nossa educação econômica e social" (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 164). Com o passar dos anos, possivelmente "[...] poderíamos fazer disso uma pequena fonte de receita, porque há excelente matéria-prima, e colocaríamos [no mercado] melhor produto, dando, por conseguinte, melhor renda às operárias" (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 164).

O homem, para Castriciano, é quem permitiria que a mulher melhorasse de vida; é como se ela não pudesse agir por conta própria, submetendo-se, sem titubear, à "esclarecida" e "necessária" tutela masculina:

[...] não sei se já pensaram num outro mister a que se dedicam as nossas patrícias do povo: os chamados trabalhos de almofada. Esse também é considerável. É pena que não seja condignamente remunerado e que não apareça um comerciante de bom coração e bastante hábil para organizar uma oficina, onde as nossas moças pobres pudessem aprender melhor a

---

<sup>72</sup> Pouco depois, utilizando-se do mesmo pseudônimo ("Palestras" – *A República*, 03/06/1908), Castriciano declara que a legislação, no que diz respeito ao trabalho feminino, precisa ser aperfeiçoada entre nós, com a intenção de aumentar a remuneração das mulheres e proteger os produtos que elas fabricam da concorrência estrangeira (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 193-194). Quem se encarregaria de tal aperfeiçoamento? Os homens, é claro. A melhoria das condições de vida delas dependeria umbilicalmente da boa vontade masculina.

<sup>73</sup> É bom lembrar que Castriciano refere-se ao Nordeste brasileiro. Esse termo, no entanto, só se popularizaria no vocabulário das elites regionais nos anos de 1920 e, sobretudo, 1930. Para uma discussão sobre o assunto, vide *A invenção do Nordeste e outras artes*, de Durval Muniz de A. Júnior.

confeção de um produto [...] bastante procurado no Sul e no Extremo Norte, para onde é exportado em maior quantidade do que se avalia (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 164).

Outras atividades profissionais abraçadas pela mulher potiguar à época, que, segundo o autor, atestavam seu “potencial natural” para o labor: coleta e transporte de frutos silvestres, muitas vezes por longas distâncias; lavagem de roupas sob o sol escaldante; comércio exercido com apurada praticidade (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 164).

Entretanto, “quase toda [...] [mulher] é vítima da parasitagem do homem. [...] Nas classes pobres [...] o sujeito explorador raras vezes deixa de ser grosseiro e brutal” (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 165), não deixando, contudo, de ser amado por sua companheira. A mulher, mesmo vítima de maus-tratos, teria uma “natureza benevolente”.

Na Europa oitocentista, a maior parte dos homens que se refestelavam com a dominação exercida sobre as mulheres exigiam que elas se incumbissem apenas de “assuntos de sua própria competência”, ou seja, tudo o que dissesse respeito à vida doméstica; aquelas que desrespeitassem tal exigência eram consideradas “anormais”, “mulheres masculinizadas”<sup>74</sup>. A “mulher-macho” realmente suscitava “[...] incômodas questões quanto ao papel masculino, um papel que não se definia mais isoladamente, mas numa constrangedora confrontação com o sexo oposto” (GAY, 1988, p. 128).

Até mesmo a família burguesa, que muitos poderiam julgar detentora de liberalidades, encontrava-se em evidente discrepância com os valores do mundo burguês. No seu interior, o livre-arbítrio, a lógica monetária, a oportunidade e a busca incessante do lucro pessoal dificilmente tinham espaço; vigia, de maneira geral, o autoritarismo patriarcal. Fora dos domínios domésticos, contudo, a burguesia do século XIX era eminentemente liberal e progressista, defendendo a necessidade de certo tipo de governo representativo e “[...] certa quantidade de liberdades e direitos civis, desde que compatíveis com a regra da lei e com o tipo de ordem que mantivesse os pobres no seu lugar” (HOBSBAWM, 1996, p. 341).

---

<sup>74</sup> Não é de espantar que, na Inglaterra da alvorada do século XX, John Ruskin ainda associasse estas funções sociais à feminilidade: ser uma companhia aprazível, uma cozinheira caprichosa, vestir adequadamente seus familiares, manter a ordem doméstica e ensinar os filhos (Apud HOBSBAWM, 1996, p. 331).

Além de se considerar independente, “um indivíduo que só recebia ordens do Estado ou do Todo-Poderoso”, o burguês<sup>75</sup> era “aquele que dava as cartas”, ou seja, a quem a maior parte da sociedade devia obedecer. Endossava o darwinismo social, segundo o qual o sucesso consistiria num atestado de competência pessoal e o fracasso, justamente no seu oposto: o desmérito do indivíduo. Para o burguês médio, as mulheres, tal como os trabalhadores, deveriam ser fiéis e satisfeitas. “Se não o fossem, era devido àquela figura crucial do universo social da burguesia, 'o agitador de fora'” (Ibid., p. 344).

As mulheres europeias do período estavam praticamente excluídas das profissões mais rentáveis, além de que ganhavam menos do que os homens, e as escritoras, por sua vez, usavam de pseudônimos masculinos a fim de aplacar a arrelia dos escritores, os quais, ao ver seu antigo monopólio das letras ameaçado, tachavam-nas de “inconvenientes” e “antinaturais”. Apesar disso, os disfarces eram logo descobertos e não “[...] resguardavam o contingente feminino dos protestos irritados e invejosos que lhe lançavam seus concorrentes masculinos” (GAY, op. cit., p. 135).

Nesse contexto, começou-se a perceber que “[...] o fardo que as mulheres tinham que suportar dava mostras de ser menos uma sina e mais um duradouro preconceito, proclamado e explorado pelos homens em seu próprio benefício” (Ibid., p. 130). Os grupos feministas europeus, embora incipientes no século XIX, já compreendiam que se bater em defesa dos direitos da mulher era obrigar a sociedade a reconhecer e reparar os danos infligidos ao sexo feminino. Alguns homens, liberais, maçons, partidários do filósofo Saint-Simon, demonstraram solidariedade ao movimento feminista, impulsionando-o. Todavia, a maior parte do público masculino considerava que a ascensão das mulheres as tinha dotado de “[...] fortes punhos e garras afiadas, capaz[es] de derrubar o homem e deixá-lo estatelado. O pequeno menino escondido no homem do século XIX olhava para sua poderosa e imprevisível mãe e tinha medo” (Ibid., p. 144). A impressão de que a virilidade estava em risco sobressaía-se cada vez mais, ao passo que os embates pelos direitos femininos ganhavam maior visibilidade.

As reivindicações feministas, entretantes, não encontraram suficiente

---

<sup>75</sup> Geralmente, a classe burguesa “[...] não controlava ou exercia o poder político, exceto talvez nos níveis subalternos ou municipais. O que ela realmente exerceu foi hegemonia, e foi o que determinou de forma crescente sua política” (HOBSBAWM, 1996, p. 345).

respaldo social para repercutir mais fortemente na vida dos europeus do século XIX, momento em que, via de regra, “[...] as mulheres permaneceram virtualmente na condição de propriedades de seus pais e, depois, de seus maridos. O duplo padrão, definido e defendido pelos homens, vigorou quase sem oposição alguma” (Ibid., p. 131). Porém, quando da proximidade do século XX, as querelas femininas, que versavam sobre mudanças legais e consuetudinárias, tornaram-se mais ativas – e sua retórica, mais estrepitosa. Mesmo assim, uma matéria delicada, como o voto feminino, só pôde ser aceita, no continente europeu, salvo algumas exceções, na década de 1920.

No entanto, o que não se conseguiu fazer, no Oitocentos, foi afastar a mulher europeia do magistério, em cujo seio, segundo alguns homens, ela podia atuar, já que não se contrapunha à estereotipia criada acerca da “essência” e da “verdadeira função” da mulher. Ora, “[...] não era ela uma professora em sua casa, que agora apenas levava para a sala de aula o ofício que sempre exercera no quarto das crianças”? (Ibid, p. 135). Além disso, não mais se podia refrear sua presença no âmbito da educação escolar: os colégios secundários femininos aprimoravam-se, as escolas superiores<sup>76</sup> para mulheres rivalizavam em qualidade com as dos homens, e um número cada vez mais significativo de universidades chancelava o ingresso de mulheres em circunstâncias paulatinamente menos ultrajantes. Apesar das conquistas, a mulher continuava a ser vinculada, acima de tudo, à esfera doméstica. A mulher notável podia estudar, sem, todavia, esquecer-se do seu “verdadeiro pendor”, ser mãe e esposa.

De maneira geral, a educação primária masculina e feminina, no Brasil do século XIX, tinha alguns elementos em comum: leitura, escrita, as quatro operações, doutrina cristã. Algumas diferenciações, contudo, logo se faziam perceptíveis: os meninos aprendiam geometria, enquanto as meninas, bordado e costura. Essa diferença curricular repercutia na questão salarial, visto que a presença “[...] da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração no futuro – que só seria usufruído pelos professores” (LOURO, 2002, p. 444).

---

<sup>76</sup> Nos últimos anos do século XIX, o ensino superior passou, aos poucos, a abrir suas portas para o sexo feminino, e os países pioneiros nesse processo foram os Estados Unidos e a Inglaterra, onde, já nessa época, as mulheres frequentaram as faculdades de Medicina e puderam, com algum êxito, exercer a profissão. Por outro lado, as vozes masculinas contra a “mulher sábia” continuaram a predominar – os mais conservadores defendiam, por sinal, que a instrução superior desviaria a mulher da sua verdadeira vocação, os afazeres domésticos (GAY, 1988, p. 137; 159).

Os últimos decênios do século XIX já indigitavam a inevitabilidade do melhoramento da educação feminina, “[...] vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens” (Ibid., p. 447). Desenvolveu-se, de maneira sistemática, a crença na vocação inerente da mulher ao magistério, que se sustentava num suposto atavismo: a potencialidade de remissão pela retidão “[...] e amor ao próximo, atributos dos quais as mulheres eram/são possuidoras” (ALMEIDA, 2006, p. 61). Com o advento da República, a feminização do magistério<sup>77</sup> amplificou-se: mais do que nunca, era forçoso pôr “[...] nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes”<sup>78</sup> (Ibid., p. 61).

O ofício de professora, no entanto, só era tolerado na medida em que se traduzisse em “[...] cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação [constituindo-se numa espécie de adendo do mundo doméstico] [...], premissas com as quais também se afinavam profissões ligadas à saúde, como enfermeira ou parteira” (Ibid., p. 71). Nessa época, a pretensão de se universalizar o ensino por meio da popularização da escola primária coadunou-se com a intenção de conferir às jovens depauperadas um destino profissional. Isso proporcionou a canalização de investimentos na elaboração de cursos preparativos, encarnados nas Escolas Normais. Ora, instruir o “sexo frágil” tornou-se um imperativo ante uma sociedade que já esboçava um rudimentar processo de urbanização, que estabelecia novidades no que diz respeito às regras de convivência no espaço da cidade.

Ninguém melhor do que as mulheres, portanto, para se encarregar da modelação de uma “infância salutar”, “amorável com a pátria” e sem os “labéus que denigrem os elementos raciais e sociais”. Nesse sentido, à Escola Normal caberia efetivar, no âmago do projeto civilizador nacional, a educação da mulher, formando as “mães e esposas do porvir”, “[...] donas de casa encarregadas da educação familiar e do fortalecimento da família” (Ibid., p. 75). Competiria à mulher, pois, o papel de educadora da família e da nação (CHACON, 2005, p. 71).

Essas representações do gênero feminino também eram veiculadas pela

---

<sup>77</sup> “[...] as mulheres foram ocupando o espaço da sala de aula e se constituindo na maioria do corpo docente em quase todos os países ocidentais” (FARIA FILHO et al., 2005, p. 53).

<sup>78</sup> O que se queria, antes de mais nada, era educar a “[...] mulher para uma prática específica, não ser mãe, mas o saber ser mãe, saber ser esposa, saber cuidar do lar pelo controle dos afetos e da racionalidade dos sentimentos, o que pode ser observado, por exemplo, na proliferação de uma literatura especializada e dirigida ao público feminino” (VEIGA, 2005, p. 205).

imprensa, antes mesmo de se tornarem mais influentes em nível nacional. O *Sexo Feminino*, jornal escrito e supervisionado por mulheres, de 1873 a 1874, em Campanha-MG, era propriedade de “[...] Francisca Senhorinha da Motta Diniz, que compartilhava suas tarefas de esposa, mãe de família e professora normalista [...]” (FARIA FILHO et al., 2005, p. 72) com a profissão de jornalista. Suas colunistas lançavam mão dum modelo de feminilidade ideal, encerrado no ofício de professora, que se moldava “perfeitamente” à mulher.

Ao fomentar um perfil de “[...] mulher [...] formadora de novas gerações, O *Sexo Feminino* justificava e legitimava sua incorporação no trabalho docente, em um momento em que a presença feminina, seja como aluna, seja como professora, era incipiente” (Ibid., p. 74). No decorrer do século XIX – e mais ainda no final desse século –, constituiu-se um programa educacional destinado à mulher, inspirado em ideias burguesas. Ela se imiscuiria no imo da família, “[...] devendo, portanto, ser preparada para o exercício das funções domésticas, circunscritas ao domínio do privado, tais como servir ao marido e educar os filhos segundo hábitos [...] civilizados” (GOUVÊA apud FARIA FILHO et al., 2005, p. 66).

Para Guacira Lopes Louro (2002, p. 451), a chamada “feminização do magistério”<sup>79</sup> também pode ser encarada

como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência – a determinação de conteúdos e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários –, ou como um processo paralelo à perda de autonomia que passam a sofrer as novas agentes do ensino.

A mulher, encarada como “delicada”, tinha que ser vigiada e protegida. Quaisquer atividades que extrapolassem a esfera do lar poderiam ser arriscadas para ela. O trabalho feminino, então, não poderia ser exercido em contraposição à vida familiar, às obrigações domésticas, ao regozijo da maternidade. As alunas normalistas também seriam “[...] cercadas por restrições e cuidados para que sua

---

<sup>79</sup> A professora – e também o professor – deveria exercer seu ofício tal como uma sacerdotisa, ou seja, ela não era considerada uma profissional devidamente capacitada, que lutava em prol de sua subsistência, mas, sim, “[...] alguém que se dedicava a uma nobre causa, por zelo cívico, por amor aos seus concidadãos incivilizados” (CHAMON, 2005, p. 100). Essa concepção de magistério como sacerdócio, atividade eminentemente feminina, continua a ser muito influente no Brasil dos tempos atuais, o que evidencia o desprestígio social da profissão.

profissionalização não se chocasse com sua feminilidade” (Ibid., p. 453).

Destarte, construiu-se uma compreensão do trabalho extradomiciliar feminino como algo transitivo, que seria logo defenestrado no momento em que “[...] se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe” (Ibid., p. 453). Trabalhar fora de casa só era adequado para mulheres solteiras até a época do casamento ou para as solteironas e viúvas<sup>80</sup>, pois o homem é que se constituía no “sustentáculo econômico do lar”; para ele, o trabalho externo representava, ao mesmo tempo, a pujança de sua masculinidade e o atestado de sua capacidade protetora.

No começo do século XX, os liberais republicanos elevaram a educação ao patamar de salvadora da sociedade, promotora de igualdade entre todos. As mulheres, assim, fizeram-se cada vez mais presentes nas Escolas Normais, nas quais buscavam “[...] conhecimentos, preparo para a vida no lar e também [...] uma profissão que lhes permitisse sobreviver com seu próprio rendimento” (ALMEIDA, op. cit., p. 77). Por seu turno, os homens procuravam as mesmas escolas a fim de, depois de adentrar o magistério, exercer cargos de direção (as mulheres, *a priori*, ficavam apenas nas salas de aula; mais tarde, no entanto, ocupariam também as diretorias).

Tendo acesso restrito às outras profissões, as mulheres fizeram do magistério (ao lado da enfermagem) sua profissão por excelência, o que foi intensificado pela “missão” ou “vocação” que se supunha que o sexo feminino tivesse. Embora sua posição social tenha sofrido alterações – o que lhes permitiu pleitear uma educação mais substantiva –, ainda se manteve a preponderância masculina, além de que a permanência feminina na esfera doméstica continuou a ser enxergada como “[...] um tipo ideal de comportamento” (Ibid., p. 77).

Noutras palavras, a mulher continuava a ser considerada a “rainha do lar”, por isso precisava ser aprazível ao homem. Concorrer com este intelectual e profissionalmente era malquisto, dado que ultrapassaria os liames da ordem social. Ou seja, “[...] a instrução da mulher deveria reverter-se em benefício da família e, através desta, à pátria, que se expandiria cada vez mais em seu desenvolvimento, alinhando-se com as grandes nações do mundo” (Ibid., p. 78).

Os primeiros anos do século passado assistiram ao surgimento das

---

<sup>80</sup> “A incompatibilidade do trabalho com o casamento e a maternidade tinha mais uma justificativa: a condição de casada poderia resultar numa fonte de indagação das crianças e jovens sobre a vida afetiva e sexual da professora” (LOURO, 2002, p. 468).

manifestações feministas no Brasil, em cuja pauta figuravam reivindicações diversas: melhorias na educação, direito ao voto, garantias trabalhistas e profissionais, entre outras. Nada obstante não serem muito numerosas, lograram estremecer alguns tabus fortemente arraigados “[...] e promover debates numa sociedade que nunca aceitou a presença feminina, a não ser como ornamento de salões” (Ibid., p. 79). Percebe-se, nesse período, uma mudança paulatina do pensamento feminino, que, a despeito de “[...] ainda considerar o lar como o real espaço para a mulher e o casamento sua garantia de felicidade [...]” (Ibid., p. 79), encetava pôr em xeque tais valores.

Porém, não se pode olvidar que todo sistema educacional está preso a relações de poder. E estas, historicamente, sempre estiveram alinhadas com o comportamento masculino. Portanto, “[...] o acesso à educação que acabou por ser conquistado [pela mulher], embora parcial porque restrito a determinadas profissões, revelou-se como mais um mecanismo de opressão” (Ibid, p. 102). No final das contas, as mulheres não mais podiam ser consideradas meras genitoras ignaras (como ocorria à época da colonização), mas, sim, “[...] futuras esposas educadas, conhecedoras das necessidades do marido e dos filhos, alicerces da moral e dos costumes, fiéis guardiãs do lar cristão e patriótico” (Ibid, p. 103).

As Escolas Normais abriram suas portas ainda no século XIX, para ambos os sexos. Porém, na prática, moças e rapazes estudavam separadamente – em classes, turnos ou até escolas diferentes. Elas foram criadas a fim de se “[...] formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar” (LOURO, op. cit., p. 449).

Com o crescimento incisivo da frequência de mulheres às Escolas Normais, pode-se afirmar que teve início, no Brasil, a “feminização do magistério”, possivelmente vinculada “[...] ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens” (Ibid., p. 449), reservando-lhes empregos mais rendosos do que o de professor.

A mulher que lecionava, porém, não era consenso na sociedade brasileira. Alguns a consideravam um despautério, porquanto o “sexo frágil”, com seu “cérebro pífilo”, devido à “falta de uso”, não teria condições intelectuais de instruir as crianças. Os que defendiam o magistério feminino, em compensação, declaravam com segurança que as mulheres eram, “naturalmente”, as principais educadoras das

crianças; entregar-lhes a educação dos pequenos configurava-se, logo, como uma atitude sobremodo acertada. Enfim, para estes, “[...] a docência não subverteria a função feminina fundamental [o zelo pela família], ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la” (Ibid., p. 450). Para isso, o magistério deveria ser concebido como uma profissão que requeresse doação, amor e abnegação – somente as moças “vocacionadas” poderiam abraçá-lo.

Tais elementos discursivos tornavam legítima a evasão dos homens das salas de aula e permitiam a entrada das mulheres no espaço escolar. Dessa maneira, salvaguardava-se, do ponto de vista social, uma parcela do espaço público para a mestra, antes só conquistada por meio do matrimônio (CHAMON, 2005, p. 83). Da professora, exigiu-se, doravante, afeição, pachorra, doação, atributos “indelevelmente femininos”, que, por seu turno, articularam-se “[...] à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um 'sacerdócio' do que como uma profissão” (LOURO, op. cit., p. 450).

À medida que o tempo foi passando, as Escolas Normais tornaram-se espaços nitidamente femininos. “Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras” (Ibid., p. 454). Incrustadas, a princípio, nas maiores cidades do território nacional, buscaram, a começar pelas fachadas, geralmente suntuosas, mostrar aos transeuntes sua distinção em relação aos edifícios presentes em seu entorno, seu caráter especial. A organização do espaço interno dessas escolas estava repleta de significados: “seus corredores e salas, a capela ou o crucifixo, as bandeiras ou o retrato de autoridades, os quadros de formatura ou os bustos das 'personalidades ilustres' [...] [revelam ou ocultam] saberes, apontando valores e 'exemplos', sugerindo destinos” (Ibid., p. 455). As professoras também são formadas levando-se em conta a organização e distribuição do tempo, e a utilização dos espaços, em que se proíbe ou se permite sua circulação.

Na aurora do século XX, componentes curriculares como Puericultura, Psicologia e Higiene Escolar integraram-se à rotina das salas de aula das Escolas Normais. As aprendizes de professoras teriam que saber lidar afetivamente com as crianças, higienizá-las, alimentá-las de forma salubre, prevenir e tratar as doenças

infantis. “É possível compreender o surgimento desses novos conceitos e teorias como novas estratégias para conhecer e controlar a população” (Ibid., p. 457). Os cursos normalistas contribuiriam para a formação das mestras modernas e dariam a chegada ao casamento e à maternidade.

A disciplina de Economia Doméstica, às vezes batizada com outros nomes, também aparecia no currículo das Escolas Normais. Tratava-se de uma série de ensinamentos concernentes à administração da casa. Essa “escolarização do doméstico”, no entanto, não se fez como “[...] mera transposição de conhecimentos do mundo doméstico para a escola; implicava sim uma reelaboração de tais saberes e habilidades” (Ibid., p. 458), estribados em pressupostos da ciência e seguindo uma sequência lógica, o que lhes deu jaez escolar e didático.

Além disso, a escola ganhava *status* de lar ideado, a saber, estruturava-se como um ambiente distante das contendas e desequilíbrios mundanos, “[...] um lugar limpo e cuidado” (Ibid., p. 458). Voltado para dentro de si mesmo, tal espaço se manteria arredado dos debates políticos e religiosos, pois a discussão e a controvérsia iriam de encontro à “essência feminina”.

As alunas normalistas eram obrigadas a usar fardas sóbrias, que não seguiam as tendências da moda, cuja função era escamotear seus corpos, velando os pormenores sexuais. Exigia-se delas, assim sendo, discrição e dignidade. As mestras – e o mesmo valia para os mestres –, a fim de servir de exemplo para crianças e jovens, eram compelidas a controlar rigorosamente seus anseios, sua oralidade, seus gestos e suas atitudes. Mediante uma infinidade de mecanismos e ações concretas, criava-se

*um jeito de professora. A escola era [...] de muitos modos incorporada ou corporificada pelas meninas e mulheres – embora nem sempre na direção apontada pelos discursos oficiais, já que essas jovens também constituíam as resistências, na subversão dos regulamentos, na transformação das práticas (Ibid., p. 461, grifo da autora).*

As elaborações discursivas sobre o ofício de professora exerceram forte influência “[...] na construção da professora, elas fabricaram professoras, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora” (Ibid., p. 464). Tais representações, é bom que se diga, eram feitas pelos homens, muitos dos quais

acreditavam que “[...] aquelas para quem a maternidade física parecia vedada estariam, de certa forma, *cumprindo* sua função feminina ao se tornarem, como professoras, *mães espirituais* de seus alunos e alunas” (Ibid., p. 465, grifo da autora). Com frequência, elaboravam-se acerca das professoras representações desfavoráveis: elas eram tidas por mulheres pouco gráceis, solteironas misantropas.

Ao atuar em sala de aula, a professora teria que disciplinar seus alunos, o que implicava, outrossim, ter disciplina sobre si mesma. “Seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisaria impor autoridade. Ela precisaria ter o *controle de classe*, considerado um indicador de eficiência ou de sucesso na função docente [...]” (Ibid, p. 467, grifo da autora). Além do mais, não deveria manter contatos corporais com alunos e alunas; durante um bom tempo, carícias, beijos e amplexos foram vistos como práticas impróprias. Quando os ditames escolares passaram a dar valor a um ambiente aprazível, no qual a cor e o lúdico marcaram presença, a docente passou “[...] a ser representada como sorridente e mais próxima dos alunos. No entanto, até mesmo nesse momento, o contato físico permaneceu rodeado de reservas” (Ibid., p. 468).

A primeira Escola Normal do Rio Grande do Norte funcionou de 1873 a 1877, no prédio do Ateneu (única escola de nível secundário existente na então província), diplomando apenas três alunos. Por duas vezes, em 1883 e 1890, pensou-se em criar novas Escolas Normais em solo potiguar, o que, no entanto, não ocorreu. Em 1908, no segundo mandato de Alberto Maranhão, fundou-se uma nova escola desse tipo, que, de início, exerceu sua função, mais uma vez, no edifício do Ateneu; em 1911, foi transferida para o Grupo Escolar Augusto Severo. O diretor dessa instituição também presidia a Instrução Pública estadual<sup>81</sup> (CASCUDO, 1999, p. 198).

A criação dum estabelecimento de ensino como a Escola Normal de Natal não podia passar em branco para um homem como Henrique Castriciano de Souza (João Cláudio, “Palestras” – *A República*, 16/05/1908), intelectual interessado na problemática da mulher brasileira. Foi com alegria intensa que ele aclamou a nova escola, quiçá a mais “portentosa” obra do “ilustre” governador Alberto Maranhão, na

---

<sup>81</sup> No âmbito do ensino profissional, na época estudada, havia duas instituições em Natal: a Escola de Aprendizes Artífices, mantida pelo governo federal, instalada em 1910 (depois passou a ser chamada de Liceu Industrial ou Escola Industrial), e a Escola Profissional do Alecrim, criada em 1922 (CASCUDO, 1999, p. 199).

qual as moças poderão “[...] aprender a ensinar, com [...] [o] carinho e [...] [a] ternura que só as mulheres possuem” (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 176).

Não importava se essa escola funcionava de maneira improvisada na época, em locais que não haviam sido projetados para abrigá-la – primeiro, no Ateneu; depois, no Grupo Escolar Augusto Severo (o que, certamente por razões político-partidárias, o cronista não menciona). O que alumbra Castriciano é o fato de que “daqui a poucos anos, essas mocinhas [as normalistas], de pupilas castas e sorriso de flor entreaberta, serão mestras sisudas, mães espirituais de uma porção de crianças que constituirão o Rio Grande do Norte futuro [...]” (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 176). A Escola Normal seria o introito “[...] de uma nova fase intelectual do Rio Grande do Norte, que precisa de espíritos modernamente orientados, sem misticismos doentios, sem os exageros da intolerância sintomática da péssima orientação mental que herdamos [...]” (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 176-177). Por fim, vaticina:

Confio muito na inteligência e na bondade da mulher brasileira: bem orientadas, as nossas patrícias sairão dos bancos escolares com o espírito saturado de ideias claras e positivas que saberão transmitir às crianças através das vibrações do sentimento feminino, bem mais delicado, previdente e, por isso mesmo, bem mais enérgico e eficaz do que o do homem (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 177).

Castriciano estava às portas de sistematizar suas ideias sobre a educação feminina que julgava moderna, o que daria origem à Escola Doméstica de Natal. Contudo, antes de nos determos propriamente nesse estabelecimento escolar, precisamos examinar a criação da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, sem a qual o desideratum do educador – uma “nova” escola só para moças – não se lhe afiguraria uma possibilidade prática. É o que faremos em seguida.

## 2 A “PEDAGOGIA CASTRICIANA”: A MULHER COMO “ENFERMEIRA EMPÍRICA DOS MALES SOCIAIS”

O propósito do presente capítulo é examinar a criação da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte e da Escola Doméstica de Natal, cerne do projeto de modernidade pedagógica idealizado por Henrique Castriciano de Souza.

### 2.1 Em busca de ideias no “celeiro” da vida moderna: Castriciano viaja à Europa

Luís da Câmara Cascudo (1898 – 1986), etnógrafo e folclorista potiguar, conviveu por vários anos com Henrique Castriciano, a ponto de escrever, na década de 1960, uma biografia do já falecido amigo: *Nosso amigo Castriciano*. Na sua juventude, Cascudo estabeleceu com o intelectual macaibense uma relação baseada na admiração de um neófito no mundo das letras por um intelectual cosmopolita – para os padrões natalenses da época –, com uma nada desprezível bagagem literária. Eis seu testemunho sobre o fundador da Escola Doméstica (2008, p. 46):

Foi o primeiro escritor, literato, poeta, que conheci e com quem mais longamente privei. Tinha para ele, na minha mocidade indagadora, o exercício da pesquisa letrada. Era homem que viajara, lera, vivera, fundamentalmente diferente dos outros homens na cidade do Natal.

A primeira vez que Cascudo avistou Castriciano, quando o futuro folclorista tinha apenas doze anos de idade, notou que o educador era moreno (cor de sapoti)<sup>82</sup>, de baixa estatura, “[...] gordo, vagaroso, de bigodes grossos, óculos, vestindo folgado paletó de flanela cinzenta” (CASCUDO, 2008, p. 39). Algo jungia o intelectual macaibense à família do garoto: o fato de Pedro Velho de Albuquerque Maranhão ter sido o “lorde protetor” dos Castriciano e do comerciante Francisco Cascudo, pai de Câmara Cascudo.

---

<sup>82</sup> É possível que Câmara Cascudo tenha usado dum eufemismo para referir-se à origem étnica de seu biografado (hostilidade para com indivíduos negros?). Para Tarcísio Gurgel (2001, p. 178), “doente, feioso e de raça negra [sic], Henrique, como Auta, venceu possíveis preconceitos, vindo a se tornar o poeta mais culto do seu tempo”.

Castriciano, então, passou a frequentar a casa do comerciante. O interesse do jovem Cascudo pelo poeta<sup>83</sup> veio à tona no momento em que completou dezessete anos, período no qual terminou os estudos propedêuticos, dedicando-se, atabalhoadamente, à leitura de poetas e prosistas. Castriciano indicava-lhe, inclusive, alguns “bons livros”<sup>84</sup>. A amizade entre ambos, pelo menos num foro mais íntimo, estendeu-se até 1932 (Ibid., p. 41).

Para seu biógrafo, o educador<sup>85</sup> encontrou um clima propício às letras nos altos escalões da política institucional potiguar – liam-se Albuquerque Maranhão e seus correligionários –, o que se constituía numa exceção em nível de Brasil, cujos políticos, em sua maioria, eram “homens práticos”, indiferentes aos livros. Porém, mesmo num meio pretensamente “ilustrado”, Castriciano sofreu preconceito, por ser um “filósofo”. Onde viera o apodo? As pessoas que o conheciam, de maneira geral, consideravam-no um vivente alheio às “coisas do mundo”, introspectivo, esquipático, um “homem diferente”. Outrossim, reforçando ainda mais a “pecha”, Castriciano era discreto, circunspecto, não gostava de ser o centro das atenções diante de seus interlocutores (Ibid., p. 42; 87; 88-89), atributos que, na política partidária, não garantiam sucesso – teria sido por isso que ele nunca chegou a ocupar cargos públicos de maior relevo (como, por exemplo, deputado federal, senador ou governador)?

O irmão mais velho de Castriciano, Eloy de Souza, sugere que ele era hipocondríaco, apesar de também padecer de males reais (Apud CASCUDO, 2008, p. 35). Cascudo (2008, p. 81) descreve-o como “[...] um valetudinário numa eterna convalescença cautelosa, com dietas meticulosas e resguardos contínuos, todos os pavores clássicos da moléstia e da morte”. O certo é que a saúde preocupava amiúde o educador, até mesmo pelo seu trágico histórico familiar (o que se pôde perceber quando nos remetemos à sua obra poética). Num texto em que reclama do desinteresse da juventude de Natal para com as belezas naturais da cidade e exalta os benefícios da Educação Física contra a ociosidade (Mário do Valle, “Crônica” – A

---

<sup>83</sup> Muito tempo depois, Câmara Cascudo epitetou Henrique Castriciano de “Príncipe dos Poetas Potiguares”, forma de reconhecer a importância dos versos do amigo para a literatura local.

<sup>84</sup> Além do próprio Câmara Cascudo, Henrique Castriciano também “[...] incentivou, com palavras, empréstimos de livros, orientações de leitura e prefácios, inúmeros autores novos, entre os quais Antônio Marinho, Juvenal Antunes, Othoniel Menezes [...]” (SANTOS, 2001, p. 43-44).

<sup>85</sup> Mesmo sabendo que, no Brasil, o termo “educador” só lograria consagração na década de 1920, optamos por associá-lo a Castriciano, porquanto, no período examinado neste item, ele já traçara sistematicamente suas ideias a respeito da educação feminina.

*República*, 22/02/1908), ele assinala seus achaques: “numa das últimas tardes, os nervos doentes me fizeram tremer de agonia” (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 109). Foram exatamente os problemas de saúde – o bócio e o espectro da tuberculose, o qual ainda o consternava – e o medo da morte que o levaram, pela primeira vez, ao continente europeu, “celeiro” das ideias modernas; mas, como veremos, certamente houve outro motivo. É bom lembrar que, nessa época, o intelectual macaibense, devido ao apadrinhamento dos Albuquerque Maranhão, acumulava dois cargos na burocracia pública: secretário de governo<sup>86</sup> e procurador do estado. Não foi difícil, pois, obter licença de ambas as ocupações para realizar seu trajeto transoceânico.

Henrique Castriciano esteve na Europa entre 1909 e 1910. Consultou-se com alguns dos especialistas mais renomados do período: Theodor Kocher, Prêmio Nobel de Medicina, na Suíça, o Dr. Roux, na França, e Ettore Marchiafava, na Itália – este por indicação do amigo, também médico, Afrânio Peixoto, companheiro de itinerário. Nessa ocasião, além de ter se tratado do bócio (doença cuja cura era desconhecida no Brasil), ficou comprovado que o educador havia se libertado em definitivo da tuberculose. Conheceu, ainda, a Grécia, o Egito e a Palestina (CASCUDO, op. cit., p. 65-66). Aproveitou, como bom *flâneur*<sup>87</sup>, para percorrer, com olhar atento, os maiores centros urbanos do Velho Mundo, além de ter adquirido muitos livros. Para ele, a vida nesses centros foi percebida como uma ruptura, pois correspondia a uma outra realidade, repleta de “[...] novidades baseadas na técnica e na indústria, modificando constantemente as relações na sociedade, fatos que [em

<sup>86</sup> Castriciano, quando do exercício de seu primeiro cargo público – secretário de governo, como sabemos – foi o responsável pela redação da Lei nº 145, de 6 de agosto de 1900, por meio da qual o governo, à época encabeçado por Alberto Maranhão, se comprometeria a imprimir, à guisa de premiação, livros científicos e literários de autoria dos “[...] filhos domiciliários do Rio Grande do Norte, ou naturais de outros estados, quando neste tenham fixa e definitiva a sua residência. Criava o financiamento possível e regular para a manutenção da cultura local” (SOUZA, 2008, p. 79). Temos aí uma espécie de ancestral da atual Lei Câmara Cascudo de Incentivo à Cultura – uma medida bastante inovadora para sua época

<sup>87</sup> O *flâneur* ambiciona, mais do que tudo, a rua; ele se embriaga ao percorrê-la a esmo. Ao passo que deambula, torna-se inferior “[...] a sedução das lojas, dos bistrôs, das mulheres sorridentes e sempre mais irresistível o magnetismo da próxima esquina [...], de um nome de rua” (BENJAMIN, 1991, p. 186). Para o *flâneur*, a cidade é uma paisagem. Seu prazer estriba-se no aspecto sensorial (aquilo que vê) e, a miúdo, no “[...] simples saber, ou seja, [...] [nos] dados mortos [informações contidas em livros, por exemplo], como [...] algo experimentado e vivido” (Ibid., p. 186). Embora se meta na multidão, aquele que efetua a *flânerie* não pode se confundir com ela, já que se encontra “[...] sempre em plena posse de sua individualidade” (Ibid., p. 202). Nas palavras de Charles Baudelaire, “para o perfeito *flâneur*... é um prazer imenso decidir morar na massa, no ondulante... Estar fora de casa; e, no entanto, se sentir em casa em toda a parte; ver o mundo, estar no centro do mundo, tais são alguns dos menores prazeres desses espíritos independentes, apaixonados [...]” (Apud BENJAMIN, 1991, p. 221).

menor dimensão] se repetiriam nas cidades centrais do Brasil na época em questão” (PINHEIRO, 2005, p. 35-36).

Foi durante sua estada na Suíça, porém, que Castriciano esboçou os intentos da futura Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, quando visitou a École Ménagère do cantão de Fribourg (CASCUDO, op. cit., p. 35). Essa escola de ensino doméstico deveras fascinou o intelectual potiguar. Sua preocupação com a educação da mulher, como vimos, revelara-se bem mais cedo – portanto, não seria absurdo conjecturar que ele já programara uma investigação sobre esse tema, a ser realizada ao longo de sua viagem à Europa.

No final do século XIX, no intuito de evitar a “desagregação do lar” em benefício da indústria, na qual se recrutava mão de obra feminina, a Sociedade de Utilidade Pública das Mulheres Suíças lutou em favor da obrigatoriedade do ensino doméstico para as moças de seu país. Essa modalidade de ensino, além do mais, combateria o alcoolismo, a mortalidade infantil e a tuberculose, devolvendo “[...] à mulher seu papel de depositária da felicidade e da moralidade da família” (LIMA, 2004, p. 216).

A partir de 1895, o governo suíço passou a subvencionar os estabelecimentos privados que, em seu território, se voltassem ao ensino de Economia Doméstica para as mulheres. Esse modelo pedagógico se estruturaria de maneiras diversas na Suíça oitocentista: “[...] cursos itinerantes rurais, cursos noturnos para operárias, classes populares, Escolas Domésticas e Escolas Normais para formar professores especializados” (Ibid., p. 217).

A educação doméstica que então se propôs deveria ser múltipla, prática e teórica, contribuindo para as funções de organização social e prevenção de enfermidades. Com isso, as mulheres estariam a par das conquistas das ciências, usando “[...] técnicas e aparelhos modernos [...]” e se tornando “[...] consumidoras conscientes [...]”, seguindo, à risca, os “[...] ensinamentos de Biologia, Química, Física e [as] noções de Medicina, incluindo Puericultura e Higiene” (Ibid., p. 217-218).

O cantão de Fribourg exerceu papel preeminente no tocante ao ensino doméstico em solo suíço. Marie Sophie Emilie de Gottrau-Wetteville fundou, nessa região, em 1898, a École Ménagère, que se dedicava a formar instrutoras na área. Em 1904, promulgou-se, no cantão, uma lei que tornou os cursos de

aperfeiçoamento doméstico obrigatórios a todas as moças recém-egressas do nível primário – foi a primeira lei desse tipo na Suíça.

Quatro anos depois, Gottrau-Wetteville orquestrou o Primeiro Congresso Internacional de Ensino Doméstico, realizado em Fribourg. Graças a esse evento, criou-se um órgão internacional, sediado no cantão, para gerir as atividades desse sistema pedagógico. As escolas, para se adequar a este, tinham de conter “[...] cozinha, [...] refeitório, sala de passar roupa, lições de corte e costura, etc.” (Ibid., p. 220). O espaço escolar não deveria coadunar-se com sofisticacões; a simplicidade seria sua marca, pois funcionaria como o prolongamento do lar.

Por outro lado, alguns proprietários de terras suíços viam com maus olhos a ausência de suas filhas dos trabalhos do campo para estudar; ademais, a educação escolar helvética implicava num elevado custo (não era barato pagar as mensalidades das moças). Como se vê, oposições ao ensino doméstico não faltaram, mas isso não impediu sua consolidação.

Entre as últimas décadas do século XIX e o ano de 1914, no cenário europeu, as conquistas femininas, personificadas no *slogan* “emancipação da mulher”, favoreceram unicamente as classes médias e superiores, ou seja, a menor parte da população. Entretanto, mesmo modestas, essas conquistas permitiram que algo sem precedentes acontecesse: o surgimento de um pequeno contingente de mulheres que se destacaram em campos que, anteriormente, lhes eram interditados (por exemplo, Rosa Luxemburgo, Madame Curie e Beatrice Webb) (HOBBSAWM, 2011, p. 302)

Na indústria, no período analisado, o trabalho feminino ainda se concentrava, majoritariamente, nas poucas atividades “genuinamente femininas”, a exemplo da fabricação de têxteis e de alimentos. “Contudo, a maioria das mulheres que ganhava a vida individualmente o fazia no setor de serviços” (Ibid., p. 312).

A política continuava a ser um mister autorizado somente aos homens, discutida em tabernas, cafés ou colóquios sociais, ou melhor, na esfera pública. Em contrapartida, “[...] as mulheres permaneciam confinadas à parte privada e pessoal da vida, para a qual a natureza as havia exclusivamente predisposto (ou assim se argumentava)” (Ibid., p. 313). Dessarte, os homens se sobressaíam diante das mulheres, as quais eram tratadas como seres humanos de categoria inferior, pois sequer dispunham de cidadania efetiva. Ao mesmo tempo, o fortalecimento do setor

econômico terciário permitiu que elas encontrassem uma série de “empregos femininos” com os quais se identificassem, “[...] enquanto a ascensão da economia de consumo fazia delas o alvo principal do mercado capitalista” (Ibid., p. 317).

Houve, no período imediatamente anterior a 1914, um vultoso aumento da oferta de vagas no ensino secundário para as mulheres, notadamente as de classe média. No ensino superior, contudo, a aceitação da mulher só progrediu muito na Rússia czarista e nos Estados Unidos. A isso se seguiu uma maior liberdade de movimentação das mulheres do ponto de vista social, nas danças, muitas vezes sensuais (o tango, por exemplo), nas idas aos bailes e nas estações de veraneio (os banhos de mar revelavam a volúpia dos corpos), bem como nos esportes (tênis, ciclismo, alpinismo, só para citar alguns), os quais facilitavam encontros amorosos. “Isto era de particular importância para as jovens de famílias 'respeitáveis', submetidas às mais rigorosas restrições convencionais”<sup>88</sup> (Ibid., p. 320).

Antes da Primeira Guerra Mundial, o sufrágio feminino não empolgava movimentos de mulheres que exercessem papel relevante na política dos Estados nacionais, salvo nos EUA e na Inglaterra, países nos quais eles contavam com substancial aporte de mulheres abastadas, de líderes políticos e de ativistas socialistas. No mesmo período, “[...] a liberação sexual [feminina], como programa, suscitava mais problemas do que oferecia soluções. Fora da *avant-garde bohème*, seu apelo programático era pequeno” (Ibid., p. 335). O casamento ainda era a meta precípua da maioria das mulheres, até daquelas que trabalhavam e estudavam – quando desposavam alguém, abandonavam o emprego e/ou a escola.

Menos de dez anos depois do começo da Primeira Grande Guerra, as mulheres conquistaram o direito ao voto – isto é, tornaram-se, legalmente, cidadãs – na Áustria, Checoslováquia, Alemanha, Dinamarca, Países Baixos, Irlanda, Polônia, Noruega, Rússia, Suécia, Inglaterra e EUA. Na Europa, elas continuaram sem votar nos países latinos, na Hungria, em algumas regiões orientais, no sudeste e na Suíça – país que H. Castriano considerava modelo de prosperidade no tocante à mulher. Em relação ao mesmo tratamento legal, no direito civil, “[...] o balanço foi bem menos positivo, apesar de terem sido removidas as desigualdades mais flagrantes. Na

---

<sup>88</sup> No entanto, “abaixo do nível da burguesia educada e próspera, o voto feminino, o acesso à educação superior e o direito de sair para o trabalho e ter profissão, além da luta pelos direitos e pelo *status* legal igual ao masculino (especialmente no tocante aos direitos de propriedade), dificilmente despertariam um fervor engajado como outros assuntos” (HOBSBAWM, 2011, p. 326).

questão da igualdade de vencimentos, não houve adiantamento significativo” (Ibid., p. 339).

## 2.2 Uma conferência para a educação da mulher brasileira: o surgimento da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte

Ao regressar do continente europeu, H. Castriciano isolou-se em casa, dando ordem ao material bibliográfico que adquirira, organizando notas das suas experiências de viagem, “[...] sistematizando sua argumentação para a campanha educacional feminina que constituiria sua empresa moral. Expôs aos amigos o plano, e o governador Alberto Maranhão [...] [foi] o primeiro convencido” (CASCUDO, op. cit., p. 67). Meses depois, a 23 de julho de 1911, proferiu, ante representantes das elites locais, a *Conferência: educação da mulher no Brasil* e, assim, fundou a Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, pedra angular da Escola Doméstica de Natal.

A Liga de Ensino é saudada, no evento em questão, pelo então governador do estado, o já citado Alberto Maranhão, que assumira, na oligarquia Albuquerque Maranhão, o lugar de liderança deixado pelo irmão Pedro Velho, falecido em 1907 – sua fundação só foi possível graças ao apoio oficial; além do mais, lembremos que Castriciano era correligionário do governo: exercia, na época, o cargo de procurador do estado. O político reconhece a meta essencial da instituição: velar pela educação da mulher (Apud SOUZA, 2011, p. 4-5). Outro intelectual presente à solenidade que também se empolga com a criação da Liga de Ensino é José Augusto Bezerra de Medeiros, professor do Ateneu no período. Para ele, essa instituição tencionava “[...] reunir os esforços de todos os que, amando sua terra e sua família, anelam vê-las prósperas e felizes, da prosperidade e da felicidade que somente soem ter os povos que estão solidamente aparelhados para uma sadia educação” (Apud ALBUQUERQUE, 1981, p. 72).

Em seguida, quem toma a palavra é Henrique Castriciano, que traz à baila suas primeiras impressões sobre a educação da mulher helvética. Ele se diz estupefato pelo fato de, numa das mais cultas cidades da Suíça, Ouchy, as mulheres agirem com naturalidade e desembaraço ao fazer compras, transportando, elas mesmas, as mercadorias – se sucedesse no Brasil, uma situação como essa viraria

motivo de chacota, dado que os ofícios manuais são harto discriminados no país (SOUZA, 2011, p. 8-9).

Qual seria a causa da “força” das mulheres suíças? A educação a elas destinada, de índole prática. No pequeno país europeu, as moças têm lugar garantido no sistema produtivo; a maior parte delas participa ativamente do mercado de trabalho. Decorre da educação “[...] a aptidão para o trabalho, ampla e clara noção do dever, ausência de preconceitos ridículos; e dessa aptidão individual saiu a energia coletiva, o civismo por norma, a honestidade na vida social, o respeito a si próprio e aos outros” (Ibid., p. 11-12).

Castriciano afirma que o ensino feminino que a instituição almeja será mais prático do que teórico – teríamos que nos livrar do vezo de anos de escravidão: não considerar aviltantes os trabalhos manuais (Ibid., p. 28). Ao defender uma educação eminentemente prática, ele se inseria no rol de intelectuais que vinham criticando o chamado bacharelismo, uma das “chagas” da educação escolar brasileira, cujo modelo de ensino, acreditava-se, era baseado em excessos teóricos, desvirtuado da realidade do país<sup>89</sup>.

A sociedade imperial atribuía enorme importância aos títulos de nobreza, daí seu caráter aristocrático. Nesse contexto, os diplomas de ensino superior – e até mesmo de ensino secundário – asseguravam as benesses duma diminuta camada da população na vida pública e privada, grupo que estava à frente da organização estatal. No começo do período republicano, o título de bacharel, tal como o de “coronel”, continuou a ser encarado como distinção nobiliárquica, e seus detentores passaram “[...] a compor verdadeira ordem honorífica, com prerrogativas e regalias especiais; a instituição do bacharelismo foi uma força social de muita repercussão na evolução histórica brasileira” (NAGLE, 2009, p. 307). Como aponta Sérgio Buarque de Holanda (2002, p. 157), o bacharelismo demonstra

[...] nossa tendência para exaltar acima de tudo a personalidade individual

---

<sup>89</sup> Anos antes, Castriciano (João Cláudio, “Palestras” – *A República*, 27/06/1908) já criticara os “vícios teóricos” advindos de uma educação bacharelesca: “O brasileiro de hoje compreende bem as vantagens de qualquer conferência escolástica, de congressos platônicos, onde se discuta, com inchada verborreia, intrincados textos de leis obscuras, a começar pela Constituição que alguns desejam, por assim dizer, regulamentada. [...] A nossa educação, porém, e, até certo ponto, o nosso temperamento de latinos imaginosos ainda nos estão impelindo para longe das soluções positivas [leiam-se práticas]” (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 205).

como valor próprio, superior às contingências. A dignidade e importância que confere o título de doutor permitem ao indivíduo atravessar a existência com discreta compostura e, em alguns casos, podem libertá-lo da necessidade de uma caça incessante aos bens materiais, que subjuga e humilha a personalidade.

Na Primeira República, muitos intelectuais, especialistas em diversas áreas – como o sanitarista mineiro Lourenço Baeta Neves –, criticavam o ensino “bacharelesco e literário” que vigorava no Brasil desde o século XIX. Para esses homens, a educação prática constituía-se na única senda segura para livrar o país da “fraqueza” e do “atraso”, incorporando-o ao “progresso” da civilização ocidental. “Daí podermos designar esses agentes sociais como 'artistas do operatório'. Buscam-se 'remédios' para os 'males' do país, capazes de curar um 'organismo social doente’” (HERSCHMANN, 1994, p. 64). Eles, noutras palavras, lançaram mão de “[...] estratégias normatizadoras [...], propostas 'regenerativas' para a construção de um 'corpo social sadio’” (Ibid., p. 47). O positivismo fez com que especialistas como médicos, engenheiros e educadores se autointitulassem condutores da “[...] orientação e organização da 'nação', ajustando-se [...] às demandas de reordenação social que existiam por parte do Estado” (Ibid., p. 48).

Amiúde, segundo Castriciano, “[...] a mulher [helvética] trabalha na usina, sem que esse fato concorra para o afrouxamento dos laços da família: a usina é também a continuação da casa, espécie de sala de trabalho para onde converge a multidão de operárias” (SOUZA, op. cit., p. 12). Ele não discrepava do trabalho extradomiciliar feminino, contanto que este não se incompatibilizasse com as relações familiares, a exemplo do que ocorria na Suíça. A função de dona de casa tinha que, acima de tudo, ser respeitada – tratar-se-ia da marca identitária sobranceira da mulher. Aqui, a identidade é compreendida como núcleo essencial que distinguiria o gênero feminino do masculino. Porém, sabe-se que, na realidade, ela é contingente, ou seja, consiste no “[...] produto da intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (WOODWARD, 2012, p. 38).

Apesar de pregar a modernização estatal e social, e o estabelecimento de modificações no terreno da cultura, o educador, como bom positivista, compreendia a família como a “nação microscópica”. Dessa forma, as tão necessárias reformas socioculturais dar-se-iam graças à atuação da mulher, em consonância com seu ofício de mãe, “[...] que, educada segundo procedimentos racionais, desenvolveria

bem melhor o papel de gestora do lar e formadora de homens competentes e adequados socialmente” (PINHEIRO, op. cit., p. 127).

Não é difícil entender o posicionamento do autor à luz do contexto histórico no qual viveu. Novas relações sociais, entre o final do século XIX e o começo do XX, vieram contestar os parâmetros de masculinidade predominantes na sociedade escravagista. A crise da agroindústria açucareira e a ascensão do modo de vida burguês no Nordeste destruíram, gradualmente, os valores dessa sociedade, a qual Gilberto Freyre nomeou patriarcal. Vivia-se um momento transicional: uma sociedade agrária e escravocrata, estertorosa, convivia com a emergência da urbanidade e do industrialismo, características de uma configuração social moderna, em que “[...] a antiga autoridade tradicional [corrompera-se], o mando senhorial vinha sendo substituído pelo Estado” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 391).

A atuação dos recém-nascidos grupos feministas e as alterações comportamentais imputadas à mulher, provenientes da vida urbana e de um mundo em plena modernização, “[...] pareciam ameaçar a dominação masculina de forma insuportável para homens que teriam sido educados numa ordem patriarcal” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 34). A mulher passava a adentrar lugares sociais cujo acesso, alguns anos antes, era-lhe vedado. Essa “virilização” das mulheres associava-se “[...] à sensação de enfraquecimento dos homens, que não são [mais] capazes [...] de atualizar os antigos modelos de comportamento masculino [...]” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, op. cit., p. 431).

Nesse contexto, numa tentativa de controlar a “nova” mulher que despontava<sup>90</sup>, o discurso masculino apregoava que a educação feminina teria de se tornar mais prática: seus alicerces encontravam-se nas atividades concernentes ao “seu sexo”, isto é, as moças deveriam ser educadas com a finalidade de ser donas de casa destras, saber gerenciar com desembaraço a economia doméstica, ter “[...] preparo para exercer a tarefa fundamental para a sociedade, que seria a preparação dos futuros cidadãos, trabalhadores e dirigentes do país” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 128). Nada obstante instruídas e modernas, as mulheres não poderiam obnubilar os quefazeres do lar, sendo mães dedicadas, irmãs amorosas e esposas

---

<sup>90</sup> “[...] as relações de gênero implicam que os sujeitos assumam determinados papéis e [...] estes são mutáveis neste jogo relacional que envolve o masculino e o feminino: máscaras sociais [...] e corporeidades [...] são assumidas e podem vir a ruir a qualquer momento. Homens e mulheres jogam um jogo atravessado por astúcias e angústias” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 396).

carinhosas. Em suma, a mulher deveria ter uma boa preparação para seu ofício, o de “rainha da família”, “mestra do lar”.

Percebia-se que a educação reservada à juventude brasileira não se coadunava com a nova ordem técnica e econômica que se ia fixando no país. Destarte, os moços não estavam aptos a conviver com o mundo dos negócios, do particularismo e do utilitarismo. Fazia-se mister, na visão de alguns intelectuais, sobretudo positivistas, empreender campanhas em prol da reforma da instituição escolar, pois esta era a formadora das novas elites dirigentes e disciplinadora do trabalho no âmbito industrial – e a mulher teria, como é sabido, um papel crucial nesse sentido.

Castriciano, no intuito de reforçar sua argumentação, no decorrer da conferência, reitera as palavras de Francisco Belisário (1839 – 1889), influente político do Brasil imperial:

Quando se educa um homem, educa-se um indivíduo; quando, porém, dá-se instrução a uma menina, prepara-se a educação de uma família: dificilmente uma mulher que sabe ler deixa os filhos na ignorância, como fariam muitos homens nas mesmas condições [a mulher teria uma “vocaçãõ” para o altruísmo, doando-se, de forma abnegada, ao próximo<sup>91</sup>] (SOUZA, op. cit., p. 13-14).

---

<sup>91</sup> Em 1918, o polemista estadunidense Henry Louis Mencken (1880 – 1956), conhecido por seu estilo sardônico e mordaz, celebra a inteligência feminina, só que por razões bem distintas daquelas de Castriciano: “As companheiras do homem, mesmo que mostrem respeito por seus méritos ou autoridade, sempre o veem secretamente como um jumento, e com uma sensação próxima da piedade. O que ele diz ou faz, por mais brilhante, raramente as engana; elas veem o homem como é por dentro e o consideram um sujeito oco e patético. Nesse fato talvez resida uma das melhores provas da inteligência feminina ou, como diz o lugar-comum, da intuição feminina. As características dessa assim chamada intuição são simplesmente uma aguda e acurada percepção da realidade, uma imunidade natural ao encantamento emocional e uma incansável capacidade de distinguir claramente entre a aparência e a substância [atributos que, na época, não eram, em hipótese alguma, associados ao ‘sexo frágil’]. A aparência do homem, no círculo familiar comum, é a de um magnífico herói, um semideus. A substância é a de um pobre coitado (1999, p. 31). Mencken, na ousadia e irreverência que lhe eram habituais, derruba o dogma da superioridade do sexo masculino em relação ao feminino, para sustentar justamente o contrário, que a mulher é “naturalmente” superior ao homem – algo que, entre seus contemporâneos, certamente causou nímio estranhamento. Por outro lado, ele menciona que a situação da mulher nos Estados Unidos, país em que ela desfrutava duma liberdade altaneira em nível mundial, sendo, por isso mesmo, mais inteligente, fá-la inepta para a economia doméstica, os serviços de cozinha e a educação dos filhos: “Certamente não será coincidência que a terra das mulheres emancipadas e entronizadas seja também a terra da comida enlatada [...]. E em nenhum outro lugar há uma tendência mais chocante para se despejar a educação das crianças nas mãos de *pedagogos* e seu condicionamento físico a *experts* em *playgrounds*, além de *sexólogos* e outros tipos de profissionais, quase todos blefes” (Ibid., p. 37).

As autoridades públicas desenvolveriam social e economicamente o país “[...] se estimulasse as aptidões artísticas e a capacidade de trabalho da mulher brasileira, melhorando-lhe, por meio do ensino, as indústrias com que se mantém e facilitando, por todos os meios legais, o comércio dos objetos que fabrica [...]” (Ibid., p. 19).

Ainda na mesma conferência, o educador defende que, para dar cabo dos “defeitos de caráter” existentes no Brasil, uma nação jovem, ainda em formação, é forçoso começar pela família, na qual a mulher tem papel fundamental, em virtude de seu instinto materno de escola, o qual, no entanto, necessita ser depurado pela educação doméstica, uma ciência. Os defeitos da nossa nacionalidade (entre os quais o apego às exterioridades) serão resolvidos gradualmente, mediante a educação adequada, que necessita “[...] começar pela mulher, a organizadora da casa, guia natural dos filhos na primeira infância, aos quais acompanha dia a dia, podendo em tempo corrigir-lhes certas falhas morais e físicas, e lhes aperfeiçoar as boas qualidades nativas” (Ibid., p. 26).

“Para ser grande esse povo [o brasileiro] só falta educação, e para que esta se torne eficiente deve ser distribuída pelos dois sexos, moldados os conhecimentos às necessidades de cada porção territorial [Norte e Sul]” (Ibid., p. 55). Dessa maneira, “[...] amaremos melhor a pátria; e a seiva da terra, fundida com a energia dos habitantes, rebentará em frutos nos campos e em esperanças no coração do homem” (Ibid., p. 55).

Tal qual muitos de seus coetâneos, Castriciano mitigou, de forma reducionista, os problemas pelos quais o Brasil passava, transformando “[...] a sensação de inferioridade [do país] em um mito de superioridade: é a 'ideologia do país novo', o 'gigante adormecido', cujo destino de grandiosidade se cumprirá no futuro” (SEVCENKO, 1995, p. 85). A educação escolar, se aperfeiçoada, seria a “salvadora da pátria”, garantiria, por si só, a resolução de todos os óbices políticos e socioeconômicos brasileiros.

Eis o resumo do que, na visão do intelectual macaibense, intencionaria a Liga de Ensino do Rio Grande do Norte: “[...] aproximar a escola da família, de acordo com a melhor pedagogia contemporânea, e fazer da mulher, educada na simplicidade, no trabalho manual bem orientado, um elemento destinado a melhorar a nação do futuro” (SOUZA, op. cit., p. 21). É por meio de oposições binárias que a

identidade se apresenta socialmente, e o discurso pedagógico de Castriciano não foge a essa regra: enquanto que, para ele, a mulher se responsabilizaria pelo domínio doméstico – tudo aquilo que respeitasse à vida do lar e ao seu melhoramento –, o homem se embrenharia na existência pública, sendo o arrimo da família. Há desníveis nos componentes da oposição binária, um é mais valorizado do que o outro; embora não admita, o educador, em suas reflexões, ainda coloca o homem acima da mulher. “Os sistemas classificatórios são [...] construídos, sempre, em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas” (WOODWARD, op. cit., p. 54).

Na época em que criou a Liga de Ensino, Castriciano reconheceu o valor artístico do artesanato: cerâmica, rendas de almofada, de bilros, elaboradas pelas mãos de mulheres humildes, residentes no litoral e no agreste. “[...] amava dispor em sua mesa de trabalho um cavalinho de barro e bonecas de pano, as bruxas do Passo da Pátria, estarrecendo os visitantes letrados e superiores” (CASCUDO, 2008, p. 148). Seu irmão mais velho, Eloy de Souza, e ele eram aficionados

pela cultura popular, pura, simples, desprezada, persistente. Deputado federal, [...] [este], numa conferência em Natal, no próprio Palácio do Governo, na noite de 20 de fevereiro de 1909, declamava versos de Fabião das Queimadas e de Manuel Tavares, cantadores negros, analfabetos, desconhecidos. Uma surpreendente ousadia em 1909 (Ibid., p. 148).

Da mulher, todavia, não se poderia exigir dispendioso esforço intelectual. Se se conseguir fundar a Escola Doméstica, “[...] esta não será nos moldes do Simon's College de Boston, um grande estabelecimento em que as moças americanas podem se dedicar aos mais elevados estudos” (SOUZA, op. cit., p. 27-28). Isso ainda é prematuro entre nós, “[...] e nem o meio social do Brasil tem necessidade de sábias e doutoras”<sup>92</sup> (Ibid., p. 28). As crises (menstruais) e os afazeres maternos fariam com que a mulher gastasse muita energia, o que lhe toldaria o ânimo para

---

<sup>92</sup> No discurso que redigiu como paraninfo das formandas da Escola Doméstica, no ano de 1938, Castriciano mudou de opinião quanto a esse tópico: seu propósito era que fosse implementado na ED um curso doméstico superior, que daria independência à mulher, fazendo com que ela acompanhasse os novos tempos. Também seria importante, para a escola, incentivar, ainda mais, as profissões rurais – avicultura, horticultura, etc. –, já que a maioria da população brasileira concentrava-se, à época, no campo (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 379).

grandes empreitadas intelectuais, exclusivas dos homens, pressupõe-se.

Explicações como a dada por Henrique Castriciano sobre a impossibilidade de a mulher dedicar-se a estudos mais profundos foram comuns nas primeiras décadas do século XX. Nesse período, muitos intelectuais valeram-se das censuras médicas e de discursos considerados científicos com vistas a “[...] demonstrar os perigos [...] [que a] igualdade [entre os gêneros] traria para as mulheres, não apenas do ponto de vista moral, como [também] do físico” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 43). Colocar os sexos em pé de igualdade corresponderia a uma afronta à “natureza feminina”, que não se adequaria a determinadas atividades virilizantes.

Ao chegar à École Ménagère de Fribourg, Castriciano foi recebido pela diretora do estabelecimento, que trajava um avental de dona de casa. A “singela e culta senhora” mostrou-lhe as dependências da instituição:

Começamos [...] pela sala simples e asseada, e passamos a ver o gabinete ainda mais simples, apenas com alguns livros de ciência doméstica, as salas de jantar e de costura, o recinto das aulas, o dormitório, o pequenino laboratório de Química e Física, o museu escolar, as seções de lavagem e engomado, a copa, a cozinha, o galinheiro, o jardim, o pomar (SOUZA, op. cit., p. 29).

As alunas da instituição, com tamanha naturalidade, passavam de um assunto como fisiologia alimentar àqueles relacionados

[...] à costura, ao engomado, à cozinha, à engorda de aves e até aos diversos meios de remendar e transformar as vestes de longo uso, porque [...] a verdadeira educação é a que ensina a moça a não considerar inferior qualquer serviço doméstico (Ibid., p. 30).

Porém, o que mais chamava atenção na escola, segundo o educador, era a Puericultura, que permite à aluna o entendimento da psicologia infantil e dos cuidados com a criança (Ibid., p. 30). No Brasil, não há uma escola que oriente a mulher para a vida. Estudando noções básicas de gramática, aprendendo a bordar e costurar, absorvendo ligeiros conhecimentos de francês, música e desenho, “[...] a moça não tem aptidão física nem energia para auxiliar os seus na direção do lar e, o

que é pior, para reagir contra as surpresas do destino, mantendo-se por si, com iniciativa e coragem, se lhe vierem dias tormentosos” (Ibid., p. 32-33).

“O problema da educação da mulher seria o mais sério dos problemas nacionais, se não fosse apenas uma face do da educação popular, começando pelos jardins de infância e terminando pelas escolas primárias e técnicas” (Ibid., p. 33). Nesse momento, Castriciano anelava modernizar a educação escolar laica com base em métodos ditos “[...] científicos. Defendia a educação popular e [a] educação das mulheres na construção de um novo sujeito, uma nova ética, uma nova moral, dentro do mesmo modelo social” (PINHEIRO, op. cit., p. 54); o currículo da Escola Doméstica respaldar-se-ia nas “mais modernas conquistas científicas”, sem, no entanto, prescindir da tradição, dos saberes populares.

O educador sustenta que, num estado empobrecido como o Rio Grande do Norte, o governo não pode bancar sozinho a educação; é forçoso que ele se una à iniciativa privada, tal como ocorre em países prósperos e educados da Europa (Suíça e Bélgica), subvencionando-a (SOUZA, op. cit., p. 40) – ora, se o governo potiguar não dispunha de recursos suficientes para a educação pública, como os empregaria na rede privada? Estamos diante de uma argumentação por meio da qual se pretendia justificar e legitimar a criação da Escola Doméstica de Natal. Persuadir aqueles que assistiam à sua conferência era a finalidade do orador.

Para Castriciano, a “verdadeira” educação da mulher objetiva capacitá-la a exercer melhor o papel de mãe, física e espiritualmente. A higiene alimentar, fulcral à saúde da família, é algo de que as cozinhas domésticas precisam com premência (Ibid., p. 40-41). Por mais que se diga progressista, o intelectual macaibense, expressando os pontos de vista das elites políticas do estado, constrói uma identidade feminina adstrita ao lar e à maternidade – as identidades são impostas e disputadas, dependem de relações de poder socialmente edificadas (SILVA, 2012, p. 81). Afora esses dois domínios, a mulher não conseguiria realizar-se como ser humano, a não ser de forma incompleta, marginal.

Uma das maiores preocupações da futura Escola Doméstica seria com a Puericultura, misto de arte e ciência, cuja finalidade é esquadrihar “[...] a alma da criança e [...] cultivar-lhe a saúde como o jardineiro cuida das plantas. A alimentação, o tratamento de urgência, o vestuário, o leito, tudo o que é preciso para conservar a robustez física e o conseqüente equilíbrio moral dos meninos” (SOUZA, op. cit., p.

43). A Liga de Ensino acredita que “[...] grande parte dos nossos defeitos de sociedade comunitária será eliminada no dia em que a mulher puder cuidar de seus filhos e de sua casa, amparada por sólida e forte cultura” (Ibid., p. 51).

Na ocasião em que

[...] as extraordinárias qualidades morais e intelectuais das senhoras brasileiras forem aproveitadas por meio de uma educação forte e sã, em harmonia com a vida, ver-se-á a nação em marcha para um progresso impossível de prever (Ibid., p. 51).

As palavras de Castriciano, ao longo de sua conferência, pareciam convencer seus espectadores, membros das classes abastadas do Rio Grande do Norte. A fim de recorrer a mais um argumento de autoridade, dando, portanto, maior estofamento às suas lucubrações, o educador cita aquele que julga um dos precursores da Escola Nova, o suíço François Guex (1861 – 1918); para este, a educação tem que estar atenta à mutabilidade do real, coadunando-se com os desideratos da coletividade; não pode, portanto, ser uma “coisa morta” (Ibid., p. 52).

Concluindo sua palestra, o educador afirma que o maior problema do Brasil não reside no povo, mas, sim, nas classes dominantes, “[...] alheias à formação social da pátria, ao seu meio físico, à sua história” (Ibid., p. 53). A reforma moral preconizada por ele tinha como um de seus escopos fundamentais a formação, por meio da educação escolar, de uma nova classe dominante (PINHEIRO, op. cit., p. 98), que conduziria o destino da nação.

Logo após Castriciano ler seu texto, é ouvido outro orador, o juiz Francisco de Sales Meira e Sá, primeiro presidente da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte<sup>93</sup>. Este defende que a função da instituição consiste em “[...] ministrar às nossas patricias o que mais lhes convém bem saber hoje para que possam bem fazer amanhã. [...] da educação da mulher dependem o presente e o futuro da humanidade” (Apud Souza, 2011, p. 59-60). Isso nos mostra que o intelectual macaibense tinha que dividir o comando da instituição com outros membros das

<sup>93</sup> Eis todos os que exerceram o cargo de presidente da instituição: Francisco de Sales Meira e Sá (1911 – 1920); Henrique Castriciano de Souza (1920 – 1921); Manoel Gomes de Medeiros Dantas (1922 – 1924); Felipe Neri de Brito Guerra (1924 – 1942); Manoel Varela Santiago Sobrinho (1942 – 1972); Onofre Lopes da Silva (1972 – 1984); Osório Bezerra Dantas (1985 – 1999); Manoel de Medeiros Brito (1999 aos dias atuais) (LIMA, 2004, p. 340-349).

elites potiguares, também ligados à oligarquia Albuquerque Maranhão.

Ainda de acordo com o magistrado, o direito ao voto é um fardo para a mulher, cuja alma está repleta de candor e melífluos afetos. Esse “direito” levaria ao esgotamento do lar, envolvendo as moças nos “lances mais arriscados”; invocando o livro do *Gênesis*, ele assevera que a mulher consiste tão somente na “companheira do homem” (Apud Souza, 2011, p. 66; 68).

A opinião de Meira e Sá – exceptuando-se seu tom religioso – era compartilhada por Castriciano, para o qual

mulher letrada, burocrática, debatedora, política, inenarravelmente urbana, não [...] interessava. Queria a mulher dirigindo a produção agrícola, dona de casa feliz, *mater et magistra*, autárquica no seu reino, dispondo dos recursos que saberia improvisar na competência adquirida. Para ele, o destino feminino era o lar, [a] família, tranquilidade fecunda, alegria serena das rainhas-mães e não as *leaders* angustiadas, inquietas, ansiosas, sem um motivo de amor permanente, insubstituível, medular (CASCUDO, 2008, p. 158).

Assim como o intelectual macaibense, muitos homens, receosos com a ascensão social feminina verificada no período, elaboraram um discurso segundo o qual a destinação “natural” da mulher seria o lar; se ela resolvesse intervir no mundo da política, a sua família e o próprio espaço público desorganizar-se-iam (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 94).

H. Castriciano devotava muito amor à terra; era um entusiasta da agricultura, especialmente se desempenhada pela mulher. O desdém que as moças da cidade nutriam pelo trabalho manual – enquanto as sertanejas calejavam “[...] as mãos no trato da terra dadivosa” (CASCUDO, 2008, p. 156) – tratava-se de uma nefasta herança dos anos de escravatura.

Com a Liga de Ensino, Castriciano visava à valorização, por parte das mulheres urbanas, da vida rural e ao autorreconhecimento das campônias do nobilitante papel que exerciam na sociedade. Dever-se-ia, portanto, “[...] afastar da menina, medianamente abastada, o horror pela Economia Doméstica no seu realismo absoluto, preparando-a para ampliar as áreas da utilidade familiar pelo estudo prévio das técnicas especializadas” (Ibid., p. 157). Assim sendo, ele granjeava o nascimento de “[...] uma mentalidade feminina dedicada,

orgulhosamente fiel à glória rural, paralela ao sentimento dos certificados propedêuticos e dos pergaminhos clássicos” (Ibid., p. 157-158).

Dois meses antes de ler a *Conferência: educação da mulher no Brasil*, Henrique Castriciano já aprontara o programa e o estatuto da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, o que demonstra o forte aporte oficial recebido pela futura instituição – já se tinha certeza de sua fundação. Nesses documentos, ele externara que “[...] à mulher [...] é confiada a organização da casa, compreendendo os cuidados dispensados ao esposo, ao filho e aos domésticos” (SOUZA, op. cit., p. 108). O autor, porta-voz das elites políticas natalenses, podia ditar às mulheres determinados padrões de comportamento que julgava cordatos – a normalização de uma identidade é arbitrária e está intimamente ligada a privilégios sociais. A Escola Doméstica, que se pretende criar em breve, prossegue Castriciano, encarregar-se-á de ministrar firmes princípios “[...] práticos, que habilitem a mulher a velar criteriosamente pela educação física, intelectual e moral dos filhos, orientando o espírito dela de modo a poder viver por si, no caso de faltar o apoio dos que lhe servem de arrimo [...]” (Ibid., p. 109-110). A mulher, para o educador, tinha como destinação o lar, a manutenção e o fortalecimento da família; ela só poderia viver por conta própria, ganhar o pão de cada dia com o próprio suor, se aqueles que lhe sustentassem – na maioria das vezes, o pai ou o marido – não mais, por alguma razão, o fizessem.

O educador aproveita o ensejo para, antecipadamente, agradecer a seu padrinho político:

Contamos de antemão com o apoio franco e decidido do excelentíssimo Dr. Alberto Maranhão, benemérito governador do estado; e nos estimula a certeza de que, amparada por Sua Excelência, a Liga [de Ensino] prestará os maiores serviços ao Rio Grande do Norte (Ibid., p. 110-111).

Ele também relaciona as disciplinas que a Escola Doméstica almeja criar: Educação Moral, Educação Intelectual, Educação Física, Educação Estética, Educação Técnica, Profissional e Social (Contabilidade Doméstica, Costura, Agricultura, Avicultura, Cozinha Teórica e Prática, Higiene Individual, Medicina Prática e de Urgência, e Puericultura) (Ibid., p. 111-115).

A Liga de Ensino teria como sede a capital potiguar; seu propósito seria, de maneira geral, “[...] auxiliar os poderes públicos em tudo quanto disser respeito à instrução e educação do povo, e, em particular, fundar escolas para a instrução e educação da mulher” (Ibid., p. 115). Criaria, também, bibliotecas e cooperativas em todo o estado e atuaria na promoção “[...] de festas cívicas, conferências, congressos, excursões escolares, exposições e publicações de livros e revistas” (Ibid., p. 115). Segundo Câmara Cascudo (2008, p. 164), ela se trataria duma espécie de autarquia.

Os sócios da Liga de Ensino seriam de diversos tipos: (1) efetivos: nela ingressariam após o pagamento de uma joia (10\$000) e teriam que desembolsar 2\$000 de mensalidade; participariam da Assembleia Geral, assistiriam às reuniões do Conselho Administrativo – porém, sem direito ao voto –, seriam eleitos para os cargos institucionais e proporião a entrada de pessoas idôneas no órgão (passariam à categoria de sócios remidos se pagassem, duma só monta, a quantia de 300\$000, o que os isentaria de quaisquer pagamentos ulteriores); (2) beneméritos: aqueles que, sendo ou não membros da instituição, contribuíssem filantropicamente com seus projetos, ofertando-lhe uma quantia mínima de 1000\$000 (obteriam tal distinção pela Assembleia Geral); (3) correspondentes: os que, residindo noutra estado, fossem institucionalmente condecorados com esse título, graças à boa qualidade dos serviços prestados à educação, não podendo tomar partido nas decisões nem contribuir financeiramente com a entidade; (4) regionais: fariam parte das ligas erguidas noutras localidades (embora pudessem frequentar colóquios e eventos institucionais, não teriam direito ao voto); (5) escolares: alunos que se destacassem, em termos de rendimento, nas escolas fundadas pelo órgão, e estudantes de ensino médio e superior que fossem admitidos pelo Conselho Administrativo (não pagariam taxas, tampouco votariam; seu trabalho resumir-se-ia a fazer comissões para a divulgação da entidade) (SOUZA, op. cit., p. 115-117).

No interior da Liga de Ensino, haveria duas instâncias: a Assembleia Geral, à qual competiriam a eleição dos partícipes do Conselho Administrativo, a entrega de diplomas aos sócios beneméritos, a admissão permanente das ligas regionais, a reformulação dos estatutos e a tomada de decisões concernentes aos interesses gerais da instituição; o Conselho Administrativo<sup>94</sup>, por meio do qual se tomariam as

---

<sup>94</sup> Composto por nove membros, entre eles o presidente, o vice-presidente, o secretário, o tesoureiro

decisões mais importantes, responsáveis pela própria sobrevivência institucional, como, por exemplo, a criação de escolas, a geração de empregos, a admissão de novos sócios, a administração dos fundos institucionais e a aprovação de regimentos internos e programas pedagógicos (Ibid., p. 118-124).

A fim de se manter, a instituição receberia verbas dos sócios, subvenções públicas (municipais, estaduais e federais), donativos de particulares e pessoas jurídicas. Pretendia-se, outrossim, edificar ligas noutros municípios – denominadas regionais (p. 124-125) –, o que, no entretanto, acabou não acontecendo.

Foram os primeiros sócios da Liga de Ensino: João Juvenal Pedrosa Tinoco, Pedro Soares de Araújo, João Dionysio Filgueira e Romualdo Lopes Galvão. Ela contou, igualmente, com o apoio dos seguintes colaboradores: Manoel Dantas, Juvenal Lamartine de Faria e Luiz Fernandes de Oliveira. Suas reuniões aconteciam, a princípio, no Natal Club<sup>95</sup>; a partir de 1914, no entanto, foram transferidas para a sede da Escola Doméstica, onde se realizavam uma vez ao mês ou quando o Conselho Deliberativo precisava tomar alguma decisão mais urgente (BARROS, 2000, p. 45).

Enfim, com a Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, Castriciano tinha em mente a disseminação da modernidade pedagógica e, ao mesmo tempo, o combate aos “cancros” dos tempos modernos, por meio, somente, de uma “sólida” educação, alicerçada nos ditames familiares, responsáveis pelos liames da solidariedade humana, tão ausente dos centros urbanos (PINHEIRO, op. cit., p. 107). O bastião

[...] desses novos padrões seria principalmente a mulher educada dentro de princípios práticos para a organização da família e da sociedade. [...] A experiência pessoal com a desestruturação da fortuna da família pela morte do pai e [do] avô [materno de Castriciano] certamente influenciou a diretriz de seu pensamento nesse sentido. Os negócios da família tiveram que ser assumidos por sua avó Dindinha, que não poderia exercer plenamente o controle junto aos sócios da firma por não saber ler, impossibilitada de dominar os códigos da escrita, necessários aos novos tipos de contrato (Ibid., p. 108-109).

---

e o bibliotecário, eleitos anualmente. Eles seriam recrutados apenas entre as elites políticas e econômicas do Rio Grande do Norte.

<sup>95</sup> Nessa época, Natal já não era a mesma cidade de apenas dois bairros do início dos anos de 1900. As transformações urbanas pelas quais passou serão sumariamente explicitadas no capítulo 3.

Na crônica “O Dr. Alberto Maranhão e a Liga de Ensino”, publicada na *República*, a 02/10/1911, o educador agradece o apoio de seu mecenas no que tange à instituição recém-inaugurada, descrevendo-o como um conspícuo gestor público. Segundo ele, por mais que falte à União a capacidade de investir de forma adequada “[...] na obra mais considerável e gloriosa da República – a instrução primária, técnica e profissional [...]” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 308) –, não se pode obliterar os esforços pontuais de nossos políticos, como o Dr. Alberto Maranhão, para quem otimizar o nível intelectual dos potiguares é uma resolução de tamanha relevância. “O decreto de abril de 1908, pelo qual Sua Excelência reformou o ensino, prometia estabelecer pelo menos um grupo escolar na sede de cada comarca, em prédios do estado ou de construção dos municípios” (Ibid., p. 308). Não é à toa lembrar “[...] que estes não ficaram inertes; [...] a maioria acudiu patrioticamente ao apelo do esforçado administrador” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 308).

Continuando sua crônica, Castriciano afirma que a Escola Normal de Natal, a despeito do estímulo do governador – o qual, como é sabido, só esbarraria nas limitações da receita estadual –, só não funciona a contento porque seu ensino não é prático; desprovido de seções técnicas, não presta reais serviços às alunas (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 309). Essa escola, que antes fora tão enaltecida pelo autor, agora apresenta “defeitos” de ordem curricular; ele espera resolver esses problemas quando erigir, com o apoio do governo do estado, a Escola Doméstica de Natal, um estabelecimento de ensino “realmente moderno”.

Para o educador, é imperioso que o nosso povo saia do marasmo em que, na maioria das vezes, encontra-se, “[...] vegetando nas fazendas, nas roças e nos engenhos, sem a carta do ABC” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 310). Com o objetivo de atender devidamente a população, o ensino, por exiguidade de recursos, não pode ser somente competência do estado; a iniciativa privada precisa ter seu quinhão no setor – cá está a defesa do educandário que pretendia erigir. A par disso, “o Dr. Alberto Maranhão [...] foi o primeiro a estimular a Liga de Ensino, cuja ação deverá ser lenta – como convém –, mas será, sem dúvida, proveitosa, segura, eficaz” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 310). Infelizmente, a maioria dos governantes da República não segue o caminho trilhado por Alberto Maranhão, deixando o problema mais sério do Brasil, o da instrução, de lado (Apud

ALBUQUERQUE, 1993, p. 311).

É sobre a inauguração da Escola Doméstica de Natal – ou simplesmente ED – que discorreremos a seguir. Para ver sua tão sonhada escola funcionando, porém, Castriciano precisaria, mais uma vez, aventurar-se além-mar.

### 2.3 O modelo *ménagère* na terra papa-jerimum<sup>96</sup>: a hora e a vez da Escola Doméstica de Natal

A Liga de Ensino do Rio Grande do Norte aflorou antes de diversas ligas afins no Brasil. Em relação a estas, apresentava pelo menos uma particularidade: o desenvolvimento de um audacioso projeto republicano, inovador para a época, em cuja pauta exprimiam-se “[...] reformas no ensino a partir das bases, do maternal ao ensino secundário” (RODRIGUES, 2007, p. 55).

A chamada escola tradicional sofreu inúmeras críticas dos intelectuais que faziam parte da Liga de Ensino, sobretudo no tocante à pedagogia e aos métodos de ensino, considerados redundantes e incompatíveis com as práticas quotidianas do alunado. “Essas críticas não eram exclusivas desses intelectuais, mas [também] de outros intelectuais brasileiros que integravam o movimento de renovação da educação” (Ibid., p. 58).

Para aqueles que compunham a instituição,

o lar, o espaço doméstico, a família apresentavam-se [...] com uma feição tradicional de santuário, de templo, de pedra angular e, assim como todas as instituições, desapareceriam caso lhes fossem tirados os atributos principais: a mulher, a dona de casa, vigilante para mantê-los sempre em funcionamento (Ibid., p. 64).

Côncio dos acontecimentos internacionais de sua época, H. Castriciano apoderou-se dos princípios da Pedagogia Nova antes que eles desembarcassem, de maneira mais sistemática, no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930 (Ibid., p. 53). Esse contato que ele travou com as novidades pedagógicas da época intensificou-se na

---

<sup>96</sup> Esse termo jocoso é usado para designar os indivíduos nascidos em Natal.

segunda viagem que fez à Europa (1913 – 1914)<sup>97</sup>, de caráter oficial – ao contrário da primeira, que sucedeu por razões pessoais –, cujo objetivo foi estudar o ensino doméstico europeu, elaborando sobre ele pormenorizado relatório. O autor teve, além do mais, o aval do governador Alberto Maranhão, do ministro do Exterior Lauro Müller e do ministro do Brasil na Suíça – Raul do Rio Branco – a fim de contratar, por um período de quatro anos, duas moças diplomadas pela École Ménagère de Fribourg, para exercer os cargos de diretora e vice-diretora na futura Escola Doméstica. Para isso, foram escolhidas, respectivamente, as romenas Hélène Bondoc e Jeane Negulescu (CASCUDO, 2008, p. 67-68).

Castriciano percorreu, nesse novo itinerário, os seguintes países: Suíça, França, Bélgica, Portugal e Espanha. Antes do seu retorno a Natal, que foi antecipado por causa da eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), a Escola Doméstica já estava em pleno funcionamento (a partir de 1º de setembro de 1914), graças à iniciativa do recém-eleito governador Joaquim Ferreira Chaves.

Noticiada pela mídia local, num artigo publicado n'*A República*, a 13 de setembro de 1914, a inauguração da Escola Doméstica de Natal ocorreu em seu prédio próprio, já construído, e teve participação do chefe do Executivo estadual, da maioria dos membros da Liga de Ensino e de inúmeras personalidades da cidade do Natal. O redator do artigo, cuja identidade não foi revelada, menciona que o anseio do poeta Henrique Castriciano consumara-se, acima de tudo, em razão da

[...] ação inteligente e decidida da atual administração do Dr. Ferreira Chaves, que, a despeito da política de severas economias, não mediu sacrifícios para concluir o edifício e dotá-lo de todo o mobiliário e aparelhos necessários ao preenchimento dos seus fins educativos (Apud BARROS, 2000, p. 51).

Convidado a discursar, o presidente da Liga de Ensino, Meira e Sá, reconheceu a importância de Castriciano (de quem lamentou a ausência), dos partícipes da Liga de Ensino e das professoras romenas para a concretização do

---

<sup>97</sup> No mesmo ano do início da segunda viagem de Castriciano à Europa (1913), o governo do estado do Rio Grande do Norte, com vistas a tomar conhecimento das inovações pedagógicas que vigoravam nos estados do Sul do país, enviou Nestor dos Santos Lima a São Paulo. Este educador, como consequência da viagem, redigiu importante relatório que foi tido como modelo para as escolas potiguares (RODRIGUES, 2012, p. 41), influenciando a reforma educacional que se realizaria no estado em 1916.

projeto da Escola Doméstica. Não se esqueceu, além disso, do ex-governador Alberto Maranhão, que cedeu o terreno da escola e só não teria ajudado a construí-la devido à “convulsão geral” que acometeu o estado (Apud BARROS, 2000, p. 53).

O discurso seguinte foi o do governador Ferreira Chaves<sup>98</sup>, que destacou a excelência do modelo pedagógico suíço implantado na Escola Doméstica, que, por seu turno, promoveria o desenvolvimento dos “[...] bons sentimentos que engrandecem e nobilitam a espécie, elevando o moral do indivíduo e lhe formando o caráter” (Apud BARROS, 2000, p. 55).

Terminada a cerimônia de inauguração, a escola recebeu a bênção do monsenhor Alfredo Pegado. Em seguida, os convivas transitaram pelos seus compartimentos:

[...] salão, dormitórios, refeitórios, cozinha, banheiro, despensa, lavanderia, leiteria, campo para hortas e jardins, admirando o asseio e a boa ordem que existiam em todos [...]. [...] Num dos corredores da escola, tocou a música do Batalhão de Segurança (Apud BARROS, 2000, p. 57).

Ao se analisar as assinaturas da ata inaugural da Escola Doméstica<sup>99</sup>,

---

<sup>98</sup> Logo ao assumir, pela segunda vez, o governo do estado, no ano de 1914, “[...] Ferreira Chaves começou a dismantelar a estrutura político-administrativa montada por Alberto Maranhão. Parecia que fora eleito pela oposição!” (SOUZA, 2008, p. 278). O rompimento propriamente dito, porém, ocorreria apenas em 1918, quando o desembargador pernambucano excluiu, da lista do PRF (Partido Republicano Federal) apresentada ao Congresso Legislativo do Rio Grande do Norte, o nome de Paulo Júlio de Albuquerque Maranhão, filho de Pedro Velho; no lugar dele, pôs o nome do coronel João Juvenal Pedroza Tinoco – o cargo em apreço era o de deputado estadual. H. Castriciano, embora lamentasse o episódio, não deixou de apoiar o governo de Ferreira Chaves: eleito, em 1914, deputado estadual, o educador passou, um ano depois, a exercer o posto de vice-governador do estado – ocupado, na época, pelo presidente do Legislativo norte-rio-grandense. Seria reeleito como vice-governador em 1919, cargo que ocuparia até 1923. Sua carreira política cessou no governo de Antônio de Souza, o Policarpo Feitosa da vida literária. Ele ainda tentou se reeleger como vice-governador, numa chapa que teria o chefe do PRF local, o vetusto cacique Ferreira Chaves, como candidato a governador. Este, provavelmente, acabou renunciando à candidatura pela interferência direta do presidente Artur Bernardes, enquanto aquele foi rechaçado pelos poderosos deputados federais José Augusto Bezerra de Medeiros e Juvenal Lamartine de Faria, adversários de seu irmão Eloy de Souza. Assistíamos à ascensão das oligarquias seridoenses (CASCUDO, 2008, p. 70; 106-107).

<sup>99</sup> Subscreveram a ata inaugural da instituição: Joaquim Ferreira Chaves, monsenhor Alfredo Pegado de Castro Cortez, Francisco de Salles Meira e Sá, padre Soares de Araújo, secretário da Liga de Ensino, José Augusto Bezerra de Medeiros, João Juvenal Pedrosa Tinoco, Romualdo Lopes Galvão, Hélène Bondoc, Jeanne Negulesco, José Theotônio Freire, Luiz Manoel Fernandes Sobrinho, Luiz Tavares de Lyra, Antonio José de Mello e Souza, Fábio Rino, Joaquim Anselmo Pinheiro Filho, cônego Estevam José Dantas, Cincinato Ferreira Chaves, Luiz Júlio, Moysés Soares de Araújo, Francisco Heroncio de Mello, Theophilo Christiano Moreira Brandão, José M. Pinto, Eloy de Souza, Alberto Roselli, João Soares de Araújo, tenente-coronel Cicero Monteiro (Apud BARROS, 2000, p.

percebe-se que quase exclusivamente homens, políticos, militares, clérigos, professores, entre outros, registram sua presença na solenidade; a participação das mulheres nesse documento, que é o marco inicial da escola que lhes seria destinada, resume-se à das professoras estrangeiras contratadas pela Liga de Ensino. Isso indica o preconceito que se tinha com relação à mulher, relegada, ainda, a um patamar de subalternidade.

O ônus da criação do prédio da ED, supervisionada pelo arquiteto cearense João Thomé Saboya, recaiu, principalmente, sobre o governo do estado, já que a Liga de Ensino não dispunha de recursos suficientes<sup>100</sup>. A escola, cujo prédio seguia o estilo neoclássico, funcionou no bairro da Ribeira, número 281, defronte à Praça Augusto Severo, ao lado da Escola Normal e do Teatro Carlos Gomes, até 1953. No ano seguinte, seria transferida para o bairro do Tirol (BARROS, 2000, p. 90).

As primeiras diretoras da Escola Doméstica foram as romenas Hélène Bondoc (1914 – 1915) e Jeanne Negulesco<sup>101</sup> (1915 – 1918). Ambas contribuíram bastante com a implementação e organização da grade curricular da instituição. Acclimadas às condições de vida da República helvética, devem ter estranhado bastante o dia a dia de uma pequena cidade tropical, sem falar do esforço que fizeram para adaptar o currículo da *École Ménagère* à realidade social nordestina. “Não se sabe que argumentos o Dr. Henrique Castriciano usou para convencer essas moças a deixar sua arrumada e neutra Suíça<sup>102</sup> e enfrentar o desconhecido dos ‘tristes trópicos’” (Ibid., p. 90). Elas chegaram a Natal num vapor e logo se depararam com a generosidade do jornalista Manoel Dantas, fluente em francês, que as hospedou em sua casa; a partir de então, passaram a entender melhor o convívio duma família brasileira.

Em artigo publicado n’*A República* (09/08/1913)<sup>103</sup>, Hélène Bondoc explica, reafirmando o que Castriciano já dissera antes, em que consiste o ensino *ménagère*, palavra originada do francês *ménage* (“lar”): trata-se duma verdadeira ciência que, grosso modo, toma conta da direção econômica e regular da casa, e “[...] de todas

---

60).

<sup>100</sup> O acordo entre a Liga de Ensino e o governador Ferreira Chaves estabelecia que, caso a escola deixasse de funcionar, seu patrimônio – terreno e prédio – deveria ser revertido ao governo do estado (RODRIGUES, 2007, p. 86).

<sup>101</sup> Contratada inicialmente como vice-diretora, ela se tornou diretora com a desistência de Bondoc.

<sup>102</sup> Referência à neutralidade helvética na Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918).

<sup>103</sup> Acreditamos que o artigo tenha sido traduzido doutra língua – talvez o francês – por algum colaborador do diário.

as questões relativas à administração e à direção de uma família”<sup>104</sup> (Apud BARROS, 2000, p. 305). Mais adiante, acresce:

A economia doméstica não se refere somente à prática das coisas do *ménage*; na sua parte teórica ela se baseia nos benefícios certos e positivos da ciência. Estes benefícios lhe são fornecidos, conforme o caso, pelas ciências físicas e naturais ou então pelas ciências morais e políticas (Apud BARROS, 2000, p. 305).

E conclui, reafirmando a crença na mulher como “regeneradora da espécie”:

Este ensino não trata somente de 'saber', mas [também] de “saber fazer”; não se ocupa somente de adquirir a teoria, mas também a prática. [...] o intuito da Escola [Doméstica] é preparar a moça para a vida, dar-lhe o mínimo de conhecimentos seguros, verdadeiras bases de instrução. [...] a reedificação da sociedade depende sobretudo da mulher; sua influência é incontestável” (Apud BARROS, 2000, p. 306).

1915 foi um ano de adaptação para professoras, alunas e funcionários da Escola Doméstica. As primeiras, por exemplo, ainda tinham algumas dificuldades no aprendizado do novo idioma. A esse respeito, uma antiga funcionária da instituição, conhecida como Sinhana, relata que os

[...] “nativos” esforçavam-se para ensinar o português às estrangeiras, mostrando o objeto a ser nominado, repetindo esse nome em voz, cada vez mais alto, como se a dificuldade ou lentidão em aprendê-lo fosse uma questão de pouca audição por parte das [...] suíças [sic] (Apud BARROS, 2000, p. 119).

Nesse mesmo ano, as profissionais adventícias sofreriam talvez seu mais significativo embate cultural com a realidade norte-rio-grandense. A seca daquele

---

<sup>104</sup> Como vimos no item anterior, “na École Ménagère de Fribourg, estudava-se a ciência da dona de casa, e isso foi o que impressionou o Dr. Henrique, quando a visitou e constatou que, ao lado desses estudos *ménagères*, havia também [...] a profunda intuição da mudança do mundo, através da educação da mulher. Em Fribourg, o ensino doméstico era obrigatório, e as alunas pertenciam às melhores famílias dos cantões” (BARROS, 2000, p. 89).

período intensificou o êxodo rural, o que ocasionou a chegada de centenas de retirantes famélicos à capital potiguar, que se alojaram, em sua maioria, na Praça Padre João Maria, no bairro da Cidade Alta. Como um país tão rico e naturalmente diversificado como o nosso carecia de recursos para sustentar sua população (BARROS, 2000, p. 120-121)?

Leora James, estadunidense que estivera à frente da Escola Superior da Virginia e da Carolina do Norte, foi a terceira diretora (1919 – 1922)<sup>105</sup>. “Dotada de liderança e criatividade, deu grande impulso ao curso [doméstico], fazendo vir dos Estados Unidos professoras formadas para o que muitos chamam 'a revolução do ensino' [ocorrida na escola]” (Ibid, p. 75).

Inicialmente, a ED contratou apenas professoras estrangeiras (francesas, romenas, norte-americanas e alemãs), já que se pensava que elas disporiam, por ter estudado no exterior, da experiência profissional requerida e do domínio sobre os novos métodos pedagógicos – Castriciano acreditava que ainda não havia mão de obra devidamente preparada no Brasil. Exigia-se dessas profissionais, além disso, o conhecimento da oralidade e da escrita em mais de um idioma, e uma conduta pessoal ilibada, norteadas pela discrição e pela seriedade. Porém, “pouco a pouco [...] corpo docente e diretor[i]a foram sendo ocupados pelas alunas diplomadas” (CASCUDO, 2008, p. 166).

Em 1923, assumiu o cargo de gestora do educandário a alemã Allexandra Von Schimnielpfeig, graduada pela Escola de Belas Artes de Munich. Outras estrangeiras também o dirigiram: Edwirges Shuller (1924), Isabel Baird (1925), Julie Serivé (1926). A partir de 1927, ter-se-iam unicamente diretoras brasileiras na instituição: Maria Emiliana Silva (1927 – 1930), Caetana de Brito Guerra (“dona Santa”) (1930 – 1935), Alix Ramalho Pessoa (1935 – 1944), Amélia Bezerra Filha (“Melisinha”) (1944), Noilde Pessoa Ramalho (1945 – 2010), a que mais tempo ocupou o cargo, Margarida Cabral (2011), Ângela Guerra (2011 – 2012), Zoraide Acciole (2013 – 2014) e Lucila Ramalho (atual diretora)<sup>106</sup>.

No seu dealbar, a Escola Doméstica teve apenas onze alunas. A Liga de

<sup>105</sup> Segundo Câmara Cascudo (2008, p. 166), administração de *miss* Leora James, que professava o protestantismo, teria despertado, a princípio, estranhamento nas alunas católicas. A despeito disso, a convivência entre elas foi se tornando gradativamente mais tranquila.

<sup>106</sup> Algumas diretoras e professoras ficaram pouco tempo na instituição. Isso se deveu, entre outros fatores, ao clima de Natal, sobretudo rigoroso para as europeias, às dificuldades de comunicação com as alunas (a língua portuguesa era um óbice para as estrangeiras), à distância em relação à família e ao matrimônio (este foi o caso de Amélia Bezerra Filha) (RODRIGUES, 2007, p. 127).

Ensino, então, esmerava-se na divulgação do seu programa. As filhas de Manoel Dantas, o anfitrião de Hélène Bondoc, e de Meira e Sá, presidente da Liga de Ensino, foram as primeiras, fazendo parte da turma inicial diplomada pela instituição. Em seguida, alguns senhores de engenho e fazendeiros, muitos dos quais tinham se instruído na Europa, resolveram matricular suas filhas lá (BARROS, op. cit., p.105-106). A escola ainda sofreria resistência por parte dos setores agrários mais conservadores da sociedade norte-rio-grandense; entretanto, com o passar do tempo, essa resistência se esvairia, garantindo, assim, o sucesso do empreendimento idealizado por H. Castriciano.

Desde o momento em que abriu suas portas, a ED jamais foi uma instituição de ensino popular; pelo contrário, assim como a escola suíça que a inspirara, o valor da mensalidade atestava seu caráter elitista e seletivo, segregando as mulheres oriundas dos segmentos sociais populares, de baixo poder aquisitivo<sup>107</sup> (RODRIGUES, 2007, p. 84).

O programa da Escola Doméstica de Natal<sup>108</sup>, aprovado pela Diretoria de Instrução Pública do Rio Grande do Norte e veiculado, em 27/08/1914, no jornal *A República* (Apud BARROS, 2000, p. 94-104), era um pouco diferente daquele anunciado pela Liga de Ensino três anos antes. Estabeleceu-se que o curso doméstico duraria três anos e contaria com as seguintes disciplinas: Cozinha, Leiteria, Animais Domésticos – Espécie Bovina, Avicultura, Apicultura, Economia, Lavagem de Roupa, Conserto de Roupa, Contabilidade, Corte e Feitio do Vestuário, Rouparia, Botânica e Jardinagem, Física, Química, Anatomia, Higiene Pessoal e Medicina Prática, e Língua Nacional – Corografia e História do Brasil.

Em Cozinha, além de dominar as técnicas de identificação, preservação, preparo e até adulteração dos alimentos, mantendo a cozinha, “principal dependência da casa”, em “ordem”, ou seja, “arejada e higienizada”, consoante uma perspectiva “racional”, as alunas da ED também teriam que calcular metodicamente o custo das refeições. Na disciplina de Leiteria, elas estudariam a composição química do leite, o uso de seus elementos, suas propriedades e seus subprodutos

---

<sup>107</sup> Essa escola “[...] apresentava-se à sociedade como uma instituição de fins não lucrativos, apesar da cobrança de uma mensalidade, que era iniciada com o pagamento de uma joia de entrada [matrícula] [...] e um adiantamento das despesas da escola com a aluna” (RODRIGUES, 2007, p. 92).

<sup>108</sup> O programa completo da ED consta da secção Anexos. É nas disciplinas escolares que enxergamos a instituição escolar “[...] de um lugar diferente, de um ângulo em que sua materialidade e suas finalidades, de fato, realizam-se [...]” (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 18).

(manteiga, nata, queijo). Como é sabido, esse alimento era considerado – e ainda o é – de suma relevância para o desenvolvimento infantil. Nas disciplinas de Animais Domésticos – Espécie Bovina, Avicultura e Apicultura, punha-se à vista, no currículo da escola, a valorização dos ofícios rurais, tão importantes, segundo H. Castriciano, para a formação da mulher brasileira.

Em Economia – que, na realidade, deveria ser chamada de Economia Doméstica –, o grande propósito da Escola Doméstica se desvelava: preparar filhas, esposas e mães mais diligentes no tocante à limpeza, à manutenção e ao cuidado do lar; afinal, seria a partir deste que elas empreenderiam uma “reforma moral” no território brasileiro – eis a identidade feminina moderna sustentada por H. Castriciano. Na disciplina de Contabilidade, também voltada às lides domésticas, as discentes estudariam até mesmo noções de impostos, seguros, juros e descontos, além de aprender as diferenças entre atos usuais, recibos, notas, memorandos, entre outros.

Em Lavagem de Roupa, Conserto de Roupa, Corte e Feitio do Vestuário, e Rouparia, seriam ministradas técnicas “eficientes” de limpeza, conservação e reparação de vestimentas, assim como conselhos sobre como desenhar e confeccionar “adequadamente” roupas masculinas e femininas. A dona de casa, afinal de contas, necessitaria vestir a si própria, a seu marido e a seus filhos com “apuro”, “zelo” e “asseio”.

Em Botânica e Jardinagem, a teoria seria estudada à medida que servisse à prática – para manter-se um belo jardim, considerar-se-iam saberes botânicos propedêuticos, como, por exemplo, as partes da planta e suas respectivas funções. No currículo da ED, a propósito, essa espécie de simbiose entre aspectos práticos e teóricos foi uma constante. As alunas também teriam à sua disposição noções preliminares de Física, Química e Anatomia, o que, cria-se, lhes possibilitaria exercer com mais propriedade o ofício de dona de casa.

Na disciplina Higiene Pessoal e Medicina Prática, pensava-se que a formação de “corpos hígidos” extirparia inúmeras moléstias, corpóreas e mentais<sup>109</sup>. Para aqueles que se debruçavam sobre a ciência, seguir as prescrições higiênicas era um

---

<sup>109</sup> “Fazendo da escola e da sala cenários para a encenação dos *rituais de saúde*, por intermédio dos quais a *moderna ciência da higiene* procurava intervir sobre o aluno, esquadrinhando o seu corpo, revelando os seus modos e costumes, os *homens de ciência* buscavam produzir um espaço asséptico, ordenado, disciplinado e, ao mesmo tempo, corpos hígidos, física e moralmente” (ROCHA, 2003, p. 166, grifo da autora).

antídoto contra os “desdouros” decorrentes do acelerado crescimento das urbes e dos comportamentos “degenerados” da população. Graças à articulação entre higiene e moral, que “disciplinaria” as pessoas, a grande ameaça à sociedade, a “morbidez urbana e comportamental”, seria dirimida. A introjeção “[...] de hábitos sadios era tarefa essencialmente prática, forjada na vivência cotidiana dos preceitos de higiene, e que se estribava em um novo conhecimento” (ROCHA, 2003, p. 167). A criança, participante do complexo higiênico-sanitário, viveria sua existência sob o jugo total e completo deste, o qual constituiria sua própria natureza. Isso aconteceria por conta da “ductibilidade da índole infantil”.

Embutida na disciplina de Higiene Pessoal e Medicina Prática, encontrava-se a higiene física – a qual, na primeira reforma curricular que a escola sofreria, passaria a ser um componente curricular autônomo, denominado Cultura Física. Isso, *per se*, demonstra que os elaboradores do programa da Escola Doméstica – Castriciano, as professoras estrangeiras e outros membros da Liga de Ensino – estavam por dentro das discussões que vinham ocorrendo, em nível nacional e internacional, sobre o assunto. Acreditava-se que as alunas se tornariam mais “fortes” e “resistentes” ao praticar exercícios físicos, o que também repercutiria numa moral feminina mais “consistente” e “elevada”<sup>110</sup>.

Rui Barbosa, responsável pelos pareceres sobre a reforma do ensino primário, em 1882, foi fortemente influenciado pelo discurso spenceriano e pelos movimentos de renovação pedagógica da Europa e dos Estados Unidos. Para ele, a “virilidade nacional”, que girava em torno da “produção” de “bons animais”, quer no trabalho, quer no serviço militar, constituir-se-ia num elemento fulcral ao engrandecimento da pátria. O cuidado com o corpo seria imprescindível à saúde, marca indelével da escola dita moderna. Por conseguinte, a Ginástica deveria ser ensinada no Brasil, o qual se espelharia no exemplo das “grandes nações”, como Alemanha, França, Suécia, Dinamarca e Estados Unidos<sup>111</sup>. O pensamento do

---

<sup>110</sup> Castriciano não estava sozinho na sua luta em prol dos exercícios físicos para as educandas. Na obra *A poesia do corpo ou a ginástica escolar, sua história e seu valor*, o educador paulista Fernando de Azevedo – só para citarmos um exemplo –, cômico dos “benefícios físicos e morais” da disciplina, anunciava que esta também teria de ser praticada pelas meninas, o que lhes propiciaria “maior pujança” para a maternidade (VAGO, 2012, p. 179-182).

<sup>111</sup> Essa visão também ganhava força na América Latina. Por exemplo, nos discursos do Congresso Pedagógico Argentino, ainda em meados da década de 1880, reconhecia-se que a educação do corpo suscitava uma nova sensibilidade, dita moderna, que “[...] mobilizava ideias sobre a industrialização e o progresso material, a urbanidade e a civilização dos costumes, a ‘cidadania obediente’ e a ação como pilares de uma nova sociedade em um mundo novo, que reclamava novas

jurista ecoou nas ulteriores reformas do ensino primário realizadas sob a República (VAGO, 2012, p. 169-171).

Em livros como o *Manual teórico-prático de ginástica* (1886), escrito por Pedro Manuel Borges, no Rio de Janeiro, e o *Compêndio prático de ginástica para uso das escolas normais e primárias* (1897), publicação mineira de autoria de Antonio Martiniano Ferreira, a Ginástica despontava como uma espécie de panaceia: retificaria defeitos orgânicos, como a frouxidão dos músculos, e debelaria chagas morais, a exemplo das nevroses. Já nessa época, “[...] circulavam prescrições sobre a educação do corpo que tiveram como objetivo o desenvolvimento de novas sensibilidades adequadas aos desígnios de um mundo que se desejava moderno” (OLIVEIRA; BELTRAN, 2013, p. 20).

Na realidade, desde meados do século XIX, no Brasil, discutia-se a implementação da Educação Física no ensino primário. Nas décadas iniciais do século seguinte, momento em que a escola autoafirmava-se no país, essa disciplina se consolidou no âmbito do sistema educacional brasileiro, embora pautada por distintos princípios didáticos (VAGO, op. cit., p. 165).

Finalmente, na disciplina de Língua Nacional – Corografia e História do Brasil, o currículo da Escola Doméstica não deixaria de focar o domínio “adequado” da Língua Portuguesa e das características geo-históricas do Brasil e do Rio Grande do Norte; ora, era preciso que as alunas se apropriassem melhor do idioma vernáculo, comunicando-se com mais desenvoltura, por meio da fala e da escrita, e aprendessem a geografia e a história do lugar onde viviam – ser uma boa dona de casa implicaria, também, em ter conhecimento de mundo.

Os mecanismos concernentes ao processo de escolarização inclinam-se à homogeneização; a instituição escolar é, portanto, um instrumento de normalização. Noutras palavras, pode-se afirmar que ela consiste, do ponto de vista ideológico, organizacional e pedagógico, numa ferramenta de padronização “[...] e de assimilação à cultura dominante” (SACRISTÁN, 2001, p. 84). A cultura escolar caracteriza-se, desse modo, pela proposição e imposição de ideias e comportamentos concordantes com determinados princípios éticos “[...] e de intercâmbio social que regulam a interação entre os sujeitos e até os movimentos físicos das pessoas” (Ibid., p. 102).

Ao selecionar e desenvolver os conteúdos, o currículo encaixa-se em “[...] toda a configuração histórica das práticas educativas, das instituições e das ideias que as legitimam” (Ibid., p. 84). Sua influência efetiva é, contudo, bastante limitada. Na realidade, o currículo diz respeito às experiências concretas de alunos e professores em sala de aula, quer dizer, “[...] é mais amplo que qualquer 'documento' no qual se reflitam os objetivos e planos que temos” (Ibid., p. 86). Sob essa ótica, portanto, ele deve ser compreendido no cerne de um embate mais lato “[...] entre discursos dominantes e subordinados, o que tem implicações práticas para o modo pelo qual os/as professores/as acolhem [ou não] as experiências e vozes dos estudantes” (MOREIRA, 2001, p. 11).

Na prática, o currículo real decorre da experiência de vida prolongada no ambiente escolar, experiência esta de índole propositiva e impositiva, que integra “[...] todo um sistema de comportamento e de valores, e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar” (SACRISTÁN, op. cit., p. 86). Também se relaciona à “[...] soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados” (Ibid., p. 86).

Escolhendo elementos, o currículo ressalta determinados componentes, relegando outros a um plano secundário, e oblitera dos estudantes alguns caracteres da cultura que se encontra no entorno da escola. Tem-se, dessa forma, uma espécie de filtramento, que, muitas vezes, supõe tolhimentos e imolações para todos e que, noutros casos, consistem em tolhimentos e imolações para os estudantes em condições desvantajosas. “Os conteúdos selecionados dificilmente têm o mesmo significado para cada um dos indivíduos” (Ibid., p. 97).

Devido ao currículo em vigor, em que interagem professores, estudantes e textos, o aluno introjeta sentimentos identitários, valorativos e de possibilidades. Ele se trata de uma modalidade de política cultural, “[...] a dimensão sociocultural do processo de escolarização” (MOREIRA, op. cit., p. 10). É fundamental, em nossa pesquisa, e isto será explorado no capítulo 3<sup>112</sup>, perceber de que maneira a Escola Doméstica recepciona, autoriza ou rechaça as vivências e os saberes das alunas, “[...] e como estas se submetem ou resistem às determinações e normas escolares” (Ibid., p. 10), criando suas próprias representações. Deve-se pensar, portanto, no

---

<sup>112</sup> No próximo capítulo, também serão explanadas as práticas pedagógicas e as relações entre o currículo e a arquitetura escolar da instituição, levando-se em conta sua incorporação no equipamento urbano de Natal.

processo escolar com o sentido conflituoso face à “[...] definição de significados e de relações de poder [...]” (Ibid., p. 13).

Uma análise do currículo da Escola Doméstica revela-nos o eixo filosófico que o permeava, calcado nos novos parâmetros comportamentais que se queriam que as alunas desenvolvessem; elas não mais contavam com uma educação inspirada em fundamentos religiosos, mas, sim, com um ensino “científico”, que as tratava como o âmago das transformações sociais, conquanto as prendesse às obrigações para com a família. Tal currículo inovou, em nível estadual, por não se prender somente ao “[...] aprendizado de habilidades manuais e atividades de memorização, e ao preconizar a educação intelectual das mulheres, o que possibilitaria, àquelas que desejassem uma profissionalização, o seguimento de uma carreira” (PINHEIRO, 2005, p. 125).

Por outras palavras, com a Escola Doméstica, Castriciano e aqueles que o apoiaram objetivavam a introdução, no Rio Grande do Norte, de um modelo pedagógico caracterizado pelo laicismo, no qual, assim como na política institucional, vigesse a clivagem entre o Estado e a Igreja, em harmonia com a cartilha republicana. “Essa fundamentação laica baseava-se no cientificismo advindo de uma geração que acreditava no progresso como força que moveria o mundo” (Ibid., p. 101). A ED representaria as aspirações republicanas de incrustar, na capital do estado, o progresso e a modernidade. Desde o momento em que começou a funcionar, ela “[...] apresentou [...] uma cultura escolar pautada pelos princípios da Escola Nova, buscando formar mulheres ativas, sociáveis e civilizadas” (RODRIGUES, 2007, p. 40).

O propósito da Escola Doméstica era doutrinar as estudantes nos ensinamentos das “boas maneiras”, isto é, direcioná-las a comportamentos ditos “civilizados”, coadunados com as regras de higiene mental e corporal, ajustando-as às demandas da existência moderna e ressaltando a relevância “[...] do autoconhecimento, dos deveres [...] consigo e com o outro, do civismo [...], da conduta moral [...]” (Ibid., p. 80). Nela, a teoria (o saber) e a prática (o fazer) encontravam-se imbricadas – residia “[...] na ação o princípio da organização social e do trabalho, que seria, nessa perspectiva, uma espécie de introdução da mulher à vida social” (Ibid., p. 113).

Com sua escola, Castriciano “queria que a sabedoria doméstica fosse a base

do conhecimento, a inicial, indispensável, insubstituível, correspondendo às exigências jurídicas do registro civil” (CASCUDO, 2008, p. 167). Depois de fazer o curso da ED, a moça tornar-se-ia até mesmo doutora, se assim desejasse (Ibid., p. 168).

No que diz respeito à instalação da Escola Doméstica, visava-se à criação dum anseio, na sociedade, por transformações nos costumes e por novas técnicas laborais, putativamente científicas, e à valorização das tradições, as quais seriam “[...] um espaço guardião da memória social” (PINHEIRO, op. cit., p. 106). Essa escola não pode ser encarada simplesmente como uma instituição tradicional com um “verniz” de cientificidade, pois buscava uma nova ética social mediante a formação da mulher. Em seu currículo, a família aparece como célula societária basilar, lugar em que a “selvajaria inerente” ao ser humano seria serenada, “[...] o fundamento da proposta educacional para o convencimento de um modelo social” (Ibid., p. 138).

Por mais que ainda restringisse a mulher ao lar, a ED “era uma escola de moldes burgueses, avançados para uma sociedade patriarcal com bases econômicas inteiramente rurais e para os núcleos de resistência às ideias renovadoras e teorias importadas” (Ibid., p. 120).

Partindo de uma concepção essencialista de identidade<sup>113</sup> – ou seja, a identidade como algo acabado, cristalizado, imutável –, Castriciano determina, em seu discurso pedagógico, o papel da mulher moderna na sociedade: educadora dos filhos na primeira infância e, por conseguinte, “regeneradora da espécie”; a condição feminina atrelar-se-ia à sua própria “natureza maternal”, à sua “função” no âmbito familiar. Tudo o que não se enquadrasse nesse modelo seria percebido como “desvio”, “inflexão”.

A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas como *a* identidade. [...] A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 2012, p. 83, grifo do autor).

---

<sup>113</sup> Sabe-se, no entanto, que, discursivamente, a identidade é tida por uma construção, processo nunca concluído – algo sempre em aberto (HALL, 2012, p. 106).

Isso explica o fato de a Liga de Ensino e a Escola Doméstica terem sido calcadas em preceitos conservadores: as alunas desta instituição tinham como obrigação prezar pela manutenção e otimização da família; a ascensão do sexo feminino esbarrava nas “quatro paredes” do lar. Mesmo assim, Castriciano não deixou de enfrentar oposições à execução do seu projeto, sobretudo por parte de uma fração mais tradicional da elite agrária do estado, que sequer admitia a instrução da mulher. Mas sua condição social, de político e intelectual eminente, afugentou-as sem maiores percalços; se fizesse parte das classes subalternas, dificilmente teria grandes chances de expor, debater e pôr em prática seus pontos de vista.

É sabido que as relações de gênero expressam-se num modelo que opõe dois polos. Isso faz com que a feminilidade se combine com as mulheres e a masculinidade, com os homens. Logo, o sexo feminino teria mais traquejo “[...] para lidar com as pressões emocionais da docência e estabelecer vínculos afetivos com os alunos” (CARVALHO, 2005, p. 95).

Teoricamente, não se pode sustentar, entretanto, que as relações de gênero sejam um dado apriorístico, conduzindo a mulher, “naturalmente”, à esfera do magistério; pelo contrário, elas são engendradas, confirmadas e alteradas pela ordem funcional “[...] das organizações, [...] [pela] hierarquia, [...] [pelas] relações e [...] divisões de trabalho, concluindo que o discurso e a prática do trabalho são ao mesmo tempo constituintes das masculinidades e das feminilidades, e por elas constituídos” (Ibid., 104).

Se se partir do pressuposto de que as relações de gênero são construções sócio-históricas, deve-se notar o fomento de versicolores masculinidades e feminilidades, que coexistem em cada contexto cultural e mudam frequentemente no decorrer do tempo. Por outro lado, como se trata duma construção social que se funda numa diferença física, entre os corpos masculino e feminino, o gênero, em geral, é apartado dos domínios históricos e do universo sociocultural, o que o reduz a uma condição de naturalidade ou essencialidade. No entanto, não há experiências corporais ausentes dos embates “[...] sociais e históricos da construção de significados, [...] das relações sociais. Os corpos de homens e mulheres não originam essências ou experiências que fundamentem uma pretensa natureza feminina ou masculina” (Ibid., p. 106).

## Noutras palavras, o gênero trata-se duma

[...] categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual e que são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres (Ibid., p. 107).

## Em suma, o gênero se constrói

[...] através de meios excludentes, de forma que o humano é não apenas produzido sobre e contra o inumano, mas [também] através de um conjunto de exclusões, de apagamentos radicais, os quais, estritamente falando, recusam a possibilidade de articulação cultural (BUTLER, 2007, p. 161).

Como vimos, na época de H. Castriciano, ainda havia homens, sobretudo ligados ao meio rural, que desdenhavam da mulher instruída, educada, o que era criticado com tenacidade pelo educador, que acreditava que ela deveria ter uma formação intelectual, física e moral sólida, embora circunscrita ao lar, o qual seria mantido, salvo raras exceções, pelo pai ou esposo. Mas como o nordestino era então representado? Esse tipo regional só passou a existir concomitantemente ao recorte regional Nordeste, ou seja, por volta da segunda metade dos anos de 1910. Assim como o recorte regional indicado, ele veio à tona graças a uma miríade de ações de cunho regionalista e a elucubrações discursivas regionais que se intensificaram “[...] entre as elites do Norte do país, a partir do final do século XIX, quando o declínio econômico e político dessa área vai levar a uma progressiva subordinação desse espaço em relação ao Sul do país, notadamente São Paulo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 150).

O movimento regionalista e tradicionalista, encabeçado por Gilberto Freyre – que também colaborou com a fundação do Centro Regionalista do Nordeste em Pernambuco, no ano de 1924 –, propunha-se a instituir o perfil do homem regional, fornecer-lhe “[...] uma 'personalidade', uma fisionomia” (Ibid., p. 157). Para tanto, incentivava-se a expressão das “marcas regionais” nas artes plásticas e na literatura. Nos anos 1930, o nordestino se firmaria como tipo brasileiro.

Quem seria, então, o nordestino? Tratar-se-ia de alguém hostil à modernidade, rejeitando a artificialidade, a delicadeza e a histeria desta. “Um homem de costumes conservadores, rústicos, ásperos, masculinos; um macho capaz de resgatar aquele patriarcalismo em crise; um ser viril, capaz de retirar sua região da situação de passividade e subserviência em que se encontrava” (Ibid., p. 162).

O que incomodava muitos dos homens ligados às elites rurais no Nordeste eram as mudanças que estavam a ocorrer na masculinidade, na maneira de o homem proceder. “Se no universo feminino a urbanização trouxera figuras como a da melindrosa ou da cocote, fizera aparecer também o almofadinha, tipo masculino que se aproximava do requinte, da delicadeza e do artifício femininos” (Ibid., p. 46). Este homem, norteando-se pelo dandismo, desvirilizado, proveio da depreciação progressiva da existência rural. Ao ser moderno, ele procurava se distanciar de seus antecessores, tachados de incivilizados, incultos, misoneístas e atrasados.

Mesmo após a criação da Escola Doméstica, ao fazer uma análise do mais novo livro do amigo Afrânio Peixoto<sup>114</sup>, *Minha terra e minha gente*, Castriciano admite a necessidade de se regenerar a pátria – teria o intelectual macaibense abandonado a ingenuidade de seu discurso e percebido que a atuação duma única instituição escolar não “regeneraria” a sociedade brasileira? Eis sua argumentação:

[...] se [...] dissermos [a um menino] que é boa a pátria, nossa mãe comum, que ela soube [se] formar no seio fecundo dos homens de coragem e de inteligência e que só não é maior porque não pode ainda se defender dos maus, devido à incultura das almas e do solo, o menino, se for criado num ambiente social capaz de aperfeiçoamento e se ele próprio não for um degenerado, conseguirá compreender primeiramente que a pátria necessita do amparo dos bons, porque ainda é fraca e [...] procurará não ser mau, porque são os maus cidadãos a causa principal das desditas dela, que é boa, mas fraca (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 36).

Para o educador, só quem inculcaria os ensinamentos morais e cívicos nas crianças seria o professor, devido ao seu conhecimento da vida, do mundo e dos

---

<sup>114</sup> Afrânio Peixoto (1876 – 1947), médico, político e escritor baiano, foi um intelectual bastante atuante na primeira metade do século XX. Esteve com H. Castriciano na primeira viagem que este fez à Europa (1909 – 1910). Lançada em 1916, a obra em apreço, *Minha terra e minha gente*, trata-se de um compêndio de história do Brasil (MAIO, 1994, p. 77). Amigo íntimo do autor, o poeta potiguar teve acesso ao livro ainda no prelo.

homens, além do seu domínio sobre a psicologia infantil (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 36).

Nesse mesmo ensaio, Castriciano deixa evidente, pela primeira vez, sua insatisfação com o governo republicano, inepto, que não consegue elevar o Brasil a um patamar de excelência, enquanto o povo, marginalizado, sofre os corolários, pois “[...] trabalha desesperadamente, sem transporte, sem dinheiro, sem pão, sem teto, [...] [e] [...] os dirigentes chicanam a torto e a direito, retardando por todos os meios a evolução da nacionalidade” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 37). O autor, portanto, endossava aquilo que era lugar-comum para muitos intelectuais dos primeiros anos do século XX: não possuindo efetivamente uma nação e tendo um Estado servil do ponto de vista político, o Brasil necessitava “[...] de uma ação reformadora nesses dois sentidos; construir a nação e remodelar o Estado, ou seja, modernizar a estrutura social e política do país” (SEVCENKO, 1995, p. 83).

Castriciano, então, menciona o educador J. Wilbois, para quem o termo “pátria” significa um conjunto de fatos históricos e interesses econômicos. Despertar o amor a essa “dupla pátria” seria tarefa da instrução prática, e não da educação livresca. Esse ponto de vista teria sido corroborado por dois estudiosos: Froebel (Friedrich Froebel, 1782 – 1852, estudioso alemão especializado na educação infantil) e Pestalozzi (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746 – 1827, psicólogo da educação suíço). Digam o que bem entenderem sobre virtudes raras às crianças, “[...] e lhes não ensinem praticamente a serem fortes, sinceras e honestas: verão como se formam verbalistas capciosas, pregoeiras malsãs de moralidade que se desfazem aos primeiros embates da vida” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 38). Isso explicaria o porquê de

a iniciativa tumultuosa e a tolerância passiva, defeitos primordiais do caráter brasileiro e sintomas característicos de funda moléstia da vontade, não se [...] [modificarem], absolutamente, com histórias ternas e fabulações heroicas. A educação da vontade se faz como os ingleses a praticam: agindo, agindo, agindo... [...] São os jogos da primeira infância, os da idade neutra, e, também já na adolescência, o solidarismo em suas múltiplas formas que nos dão força, coragem, ambição desinteressada (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 38).

A missão mais benemérita das elites, na visão do intelectual macaibense, é

“[...] educar e guiar os desamparados” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 39). Porém, os homens cultos do Brasil da época seriam, via de regra, nevróticos egoístas que superestimam a si mesmos. Quando afirmam que o estado da nação é irremediável, nem por sombra se lembram “[...] de que a sua inércia de unidade social apática é uma das causas de semelhante raça” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 39). Castriciano reforça o que já afirmara em textos anteriores: as elites é que teriam o papel que “guiar” a população na direção de reformas sociais mais amplas; seu descontentamento com essa classe social indica a necessidade de melhorá-la moralmente. Nessa época, boa parte das classes dominantes brasileiras dedicava-se com afincado à justificação da “[...] 'natural' harmonia que deve existir entre os diferentes agrupamentos (classes): por sua própria 'natureza', cada classe depende de outra e entre elas devem predominar as relações de cooperação” (NAGLE, 2009, p. 39).

Contraditoriamente, ainda segundo o intelectual macaibense, os maiores exemplos de comportamento altruísta, de abnegação e apreço pelo trabalho, em nível de Brasil, adviriam dos analfabetos, que, embora não tivessem frequentado os bancos escolares, teriam na necessidade, que lhes constituiu o corpo e alma, a mestra da vida (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 39).

Castriciano menciona exemplos do “mundo desenvolvido” para dar maior amplitude à sua argumentação:

O inglês e o suíço, dois povos, como é sabido, fundamentalmente práticos, são pobres de livros moralistas [...]. No entanto, quer na Inglaterra, quer no famoso país helvético, a noção do dever paira de tal maneira no ambiente social, a começar da escola, que a transgressão de várias obrigações mútuas [...] dá lugar aos castigos corporais que chamamos infamantes: o chicote é admitido nas escolas inglesas e em certos cantões suíços [...] (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 39).

Tema acadêmico então na ordem do dia,

o “reerguimento do caráter nacional” é problema que jamais será resolvido com discursos, palestras eruditas e compêndios cívicos infantis. Mesmo o sorteio militar, um bom recurso insistentemente proclamado pelo extraordinário poeta [Olavo Bilac], está longe de ser tudo (Apud

ALBUQUERQUE, 1994, p. 40).

O que o brasileiro não teria, e estaria presente no caráter nacional de países como Alemanha, Itália, França, Inglaterra e Suíça, é um “[...] utilitarismo consciente dos fortes, capaz de criar o ser social moderno que nos falta em todas as classes” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 40). O Brasil deveria tornar-se, a todo custo, um país moderno. Para isso, haveria de seguir o exemplo das “nações bem-sucedidas” da Europa ocidental.

Uma das causas do desenvolvimento dos países ricos, segundo o educador, seriam as associações como as mutualidades escolares da França, que, com mais de um milhão de matriculados, engloba “[...] diversões, esportes e prática da providência e da solidariedade [...]” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 40). Além disso, não se deveriam esquecer as instituições humanitárias existentes, por exemplo, em Londres, Berlim e Zurique, constituídas de alunos dos níveis secundário e superior. Nelas, esses alunos deixam o conforto geralmente aristocrático de uma residência para se hospedar em bairros miseráveis, a fim de assistir à existência dos operários, com a criação de creches e a construção de

[...] tablados para a representação de cenas educativas e para a leitura de romances e poemas nacionais. Tudo isso se faz quase sempre com o auxílio exclusivo de particulares, ordinariamente de indivíduos nada teóricos, de cerebração formada sem inúteis sentimentalismos (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 40-41).

Como se pode notar, Castriano defendia a conciliação entre as classes sociais como carro-chefe do progresso social. “Entre nós [brasileiros], nada existe de semelhante; e assim sucede porque a nossa educação moral e cívica é toda teórica” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 41). Cada qual “[...] vive para si, o que é pior, convencido até a medula de ser ótimo cidadão, porque dá esmolas de cem réis ou palestras e escreve artigos de jornal, glorifica a pátria malsinando os governos” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 41).

“Regenerar o caráter nacional” seria uma tarefa que não caberia a assassinatos e revoluções; tratar-se-ia de uma ação social dos dirigentes, “[...] não

[...] somente os que representam o poder político, mas [também] as elites dos comerciantes, dos industriais, dos agricultores, dos homens de letras, dos estudantes das escolas superiores e dos jornalistas” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 41).

Castriciano diverge de Olavo Bilac<sup>115</sup>, poeta de cuja obra é admirador e que escreveu o prefácio de um de seus livros, *Mãe*; “o extraordinário poeta”, segundo o autor, limita seus esforços em prol do país a discursos em que apregoa a premência da disciplina militar como panaceia para o Brasil. Em verdade, “a infância brasileira não precisa mais [...] de compêndios cívicos e de discursos famosos. Fazem-se necessários, sim, exemplos vivos, palpantes, enérgicos, de despreendimento, de afeto, de dedicação” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 42). E vai além, reconhecendo, pela primeira vez, as limitações da instituição escolar (a experiência com a ED teria lhe proporcionado essa reflexão?):

Basta de exterioridades, de cultos exagerados à bandeira, de louvores infantis à nossa natureza. [...] Basta igualmente de sociologia complicada, de leis a propósito de tudo, de reformas eleitorais e constitucionais. [...] Precisamos de coisas simples como deve ser a vida: ginástica de corpo e do espírito, boa alimentação, higiene, sinceridade nas relações pessoais, economia privada e pública, sentimento real do dever, solidariedade e conexão de classes. [...] estamos a falar a cada passo em instrução moral, intelectual e física. É bom que assim procedamos, mas sem olvidar que não basta a escola. Se ela bastasse, não assistiríamos ao espetáculo atual da civilização brasileira, em que quase toda a produção provém dos analfabetos, inteiramente alheios aos desregramentos dos letrados. [...] A escola não criará entre nós o que se pode chamar o homem social enquanto não tivermos o ensino integral mantido e orientado pela União, começando a educação cívica, ou antes, humana, nos jardins da infância e terminando com os cursos acadêmicos (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 42- 43).

---

<sup>115</sup> A Liga de Defesa Nacional, criada em 1916, no calor da Primeira Grande Guerra (1914 – 1918), tinha como resolução fortalecer o nacionalismo, o amor à pátria brasileira. Seu expoente maior, Olavo Bilac, que se notabilizou, para além do campo literário, como defensor do serviço militar e do ensino primário obrigatórios, assim se pronunciou na época: “A gravidade da nossa situação moral, mais especificamente, a 'desgraça de caráter e [a] morte moral': o Brasil 'padece e sofre da falta de crença e esperança” (Apud NAGLE, 2009, p. 57). O tom discursivo do poeta carioca assemelha-se bastante ao de Castriciano. Em crônica de 1915, Bilac já sustentara que “[...] as cidades estão cheias de ociosos descalços, maltrapilhos, inimigos da 'carta do ABC' e do banho [...]” (Apud PINHEIRO, 2005, p. 53). Àquela época, em nosso país, quase cinco milhões de crianças não dispunham de nenhuma instrução (não havia escolas suficientes) e, para piorar ainda mais a situação, muitos fazendeiros não permitiam que seus trabalhadores estudassem.

A despeito de criticar os manuais e compêndios<sup>116</sup>, Castriciano louva *Minha terra e minha gente*, de Afrânio Peixoto, pois essa obra “[...] abstém-se de louvores infantis à nossa natureza e de prodigalidades elogiosas aos nossos fatos históricos” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 43), sem, no entanto, deixar de ser patriótica. Só há de se lamentar o fato de o Dr. Afrânio Peixoto não ter lançado um livro para os professores (*Minha terra e minha gente* destinava-se aos discentes), com o propósito de torná-los mais bondosos – o que reforçaria sua ação diante das “almas frágeis” dos estudantes. Tal bondade só se consolidaria, é claro, com o passar do tempo, “[...] com as viagens, com a serena cultura moral do sofrimento resignado, que dá aos indivíduos o máximo de intuição e aos povos a experiência tantas vezes sintetizada em aforismo de ouro” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 44). Castriciano era um dos vários intelectuais que, no período estudado, apoiava a ideologia do magistério como “sacerdócio”.

O educador, encerrando seu longo ensaio, reporta-se às experiências que vivenciou na sua temporada no Velho Continente:

Quando em 1910 demoramos alguns meses na Suíça, os jornais helvéticos, notadamente o *Jornal de Geneve*, aquilataram o progresso da Rússia pela coragem cívica dos professores primários, que, sob a mais revoltante espionagem governamental, debaixo de ameaças tremendas do ministério que os superintendia, vieram naquele ano de vários recantos da pátria e se reuniram em número de oito mil na atual Petrogrado, com o fim de trocarem dicas pedagógicas (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 44).

Na crônica “A juventude, os esportes e o escotismo”, publicada n'*A República* (14/11/1916), Henrique Castriciano sustenta que a Guerra do Paraguai fora vencida em virtude da estamina e disciplina emocional dos jovens brasileiros de antanho. “A mocidade brasileira não perdeu as energias de outrora: apenas, na desorientação geral, essas energias adormeceram à falta de educação conveniente – positiva e idealista ao mesmo tempo” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 322). Tal desorientação, segundo ele, associar-se-ia à perda do contato das pessoas com a natureza – viver ao lado desta era comum à época imperial (Apud ALBUQUERQUE,

---

<sup>116</sup> Vale a pena lembrar que “[...] os manuais didáticos desempenhavam papel de viabilização e efetivação das reformas educacionais, e eram considerados o 'principal instrumento para divulgação do ideário educacional, dependendo dela (a obra didática) a formação do professor e do aluno” (BINTTENCOURT apud FARIA FILHO et. al., 2005, p. 64).

1993, p. 322). Deveríamos, por isso mesmo, reformar completamente o tipo nacional. Os esportes seriam ideais para se dar cabo disso, visto que tornariam o brasileiro idôneo e hercúleo (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 323).

A causa precípua do sucesso das nações aliadas na guerra em decurso (Primeira Guerra Mundial) residiria, na visão do educador, no espaço dado por elas à prática desportiva e ao escotismo<sup>117</sup>, que oxigenam, sobretudo, a moral e a solidariedade<sup>118</sup> (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 324). A defesa que Castriciano faz dos esportes não era novidade: para a burguesia europeia, em fins do Oitocentos, eles já representavam “[...] um aspecto patriótico e até militarista” (HOBSBAWM, 2011, p. 287). Assim como muitos brasileiros de seu tempo, ele tinha receio de que o país fosse invadido por potências expansionistas, como, por exemplo, a Alemanha; isso retiraria do Brasil sua autonomia e soberania. “[...] políticos, jornalistas, cronistas e escritores assumiam uma postura de alarme e defesa, dando o melhor de si para aliviar a nação dessa aflição que em parte eles mesmos geraram” (SEVCENKO, op. cit., p. 84).

Para Castriciano, instituições que visavam fomentar o desporto já eram uma realidade no Brasil, e até mesmo no Rio Grande do Norte. No estado, exemplo típico dessas instituições seria o Centro Náutico, que, iniciando suas atividades em Natal há doze meses, “[...] conta [com] cento e dezoito sócios bem disciplinados: quase todos já sabem nadar e remar, e a transformação moral e física por que [passaram] pode ser averiguada por todos” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 324).

O povo brasileiro está entre os “[...] mais progressistas do mundo. Repitamos isso um milhão de vezes, certíssimos de que em geral só nos falta orientação” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 324-325). A grande mazela do nosso país não se

---

<sup>117</sup> Fazendo jus à sua preocupação com a disciplina e o preparo físico dos potiguares, Castriciano criou, no ano de 1917, o Grupo de Escotismo de Natal, primeiro do gênero no estado.

<sup>118</sup> “A robustez que naquele período se desejava tinha que ver também com a preparação do soldado, porém era condição de formação de um cidadão trabalhador, respeitador da ordem, capaz de tornar-se 'ativo', de acordo com o que esperavam os novos tempos, 'modernos', 'civilizados', de uma nova sensibilidade” (OLIVEIRA; BELTRAN, 2013, p. 37). Castriciano não nutria “ilusões pacifistas”. Na secção “A esmo”, usando o pseudônimo de João Cláudio (*A República*, 13/02/1908), declarou que “[...] isso de fraternidade, de paz universal, é um sonho nobre, mas de impossível execução, dada a diversidade de raças espalhadas no globo, agindo sobre céus diferentes, aquecendo-se ao clarão de outros sóis, vivendo, enfim, sob a ação de meios diversos” (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 98). E mais: “O amor à pátria baseia-se no mais requintado egoísmo; é um dos aspectos mais salientes da natureza humana, e não serão teóricos idealistas que o farão mudar na alma do povo” (Apud ALBUQUERQUE, 1994, p. 98) Neste trecho, ele entra em visível contradição, dado que, na época, afirmara que o egoísmo era justamente um dos problemas de maior envergadura pelos quais o Brasil passava.

encerra, “[...] propriamente, no analfabetismo, mas na tremenda descomposição moral dos letrados. Essa descomposição origina-se da imoralidade e da indisciplina” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 325). Mais uma vez, Castriciano insiste na transformação moral das elites como mola propulsora do desenvolvimento nacional.

Na época em que Castriciano escreveu sua crônica, foi sancionada a Lei Orgânica do Ensino (Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916), na gestão de Joaquim Ferreira Chaves, que reorganizou os níveis de ensino primário, secundário e profissional no Rio Grande do Norte. Considerada inovadora em sua época, essa lei enxergava a maior oferta de escolas para crianças e adultos como um caminho seguro para o engrandecimento da educação pública estadual. Uma de suas determinações concernia à criação dos Grupos Escolares, de cuja administração o governo do estado se encarregava. Os municípios que quisessem abrigar essas escolas deveriam edificar suas instalações físicas em conformidade com o padrão arquitetônico exigido pela Diretoria-Geral da Instrução Pública, além de arcar com suas despesas de limpeza, manutenção e renovação de material didático. “Cumpridas tais formalidades, o prédio [do Grupo Escolar] era oferecido ao governo, oportunidade em que [se] solicitava a criação do estabelecimento” (RODRIGUES, 2012, p. 43).

A atitude do governo Ferreira Chaves ante a educação escolar pode ser lida como “[...] mais uma das realizações renovadoras escolanovistas de intelectuais potiguares, de significativo alcance programático e pedagógico para o enquadramento da população nos recortes estratégicos do espaço da cidade [...]” (Ibid., p. 45).

Na coluna “Cartas holandesas I”, sob o heterônimo Erasmus Van Der Does<sup>119</sup> (*A República*, 16/12/1916), o intelectual macaibense chega à seguinte conclusão:

Quando observo [...] a evolução do Brasil e noto a facilidade com que ele vai largando tudo pelo caminho, aspirações, crenças religiosas e políticas, lendas, costumes, tenho a impressão que teria diante de um bêbado a despojar-se de suas joias caras e até de [sua] roupa (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 327).

---

<sup>119</sup> Erasmus Van Der Does, único heterônimo criado por Castriciano, era um personagem holandês que, na época, tinha 27 anos e residia no Brasil desde a mais tenra infância. Impingia o modelo civilizador europeu ao Brasil e lembrava aos brasileiros a necessidade de cultivar o passado, axial à manutenção da nacionalidade.

A modernidade, na visão de Castriciano, andava de mãos dadas com o pretérito; qualquer ameaça à integridade deste, fator de coesão nacional, seria malquista, um verdadeiro opróbrio à ordem; na sua opinião, muitos países europeus, como a Itália, a Holanda e a Suíça, só atingiram o desenvolvimento, em grande parte, pelo seu apego às tradições<sup>120</sup> (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 327).

Da mania do ridículo, a mais deletéria nódoa da psique individual e coletiva brasileira, despontam a presunção, a intransigência,

a incapacidade de dedicação e [a] análise mórbida dos sentimentos puros, o desejo, enfim, de subir seja como for, para isolar-se melhor e rir à vontade dos que ficaram embaixo [aqueles que se encarregam, mormente, dos ofícios manuais], os quais, por sua vez, tratam de apurar o senso crítico e se vingam cruelmente, transformando em defeito as próprias virtudes dos que subiram. Um país assim não pode ter lendas nem amar o passado, há de faltar-lhe sempre a faculdade da veneração. O Brasil, se não quiser eclipsar-se por completo, precisa reunir as energias morais às físicas, rememorar com afeto o passado – onde poderá beber tanta lição de bondade – e educar os músculos para as surpresas que lhe trouxer o futuro (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 328-329).

Em “Cartas holandesas IV” (*A República*, 09/01/1917), com o mesmo heterônimo, Castriciano abandona o fervor antimonarquista da juventude e reconhece a importância de um dos imperadores do Brasil: saudades “deixou [...] D. Pedro II [...], pelas suas admiráveis qualidades pessoais [como, por exemplo, o culto ao intelecto] e pela nobreza de seu caráter” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 336). Seria ingenuidade varrer para debaixo do tapete da história o período monárquico, no qual se afirmou nossa nacionalidade:

Suprime-se a forma governamental que presidiu a organização de um povo qualquer, mas não se pode mudar da noite para o dia a sua mentalidade; e a do povo brasileiro, embora cheia de defeito, produziu muita coisa, desde o período colonial até hoje (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 336).

---

<sup>120</sup> Entre 1927 e 1930, Francisco Campos orquestrou uma reforma educacional no estado de Minas Gerais. Reportando-se à “escola moderna” ou “escola ativa”, ele almejava inovar pedagogicamente, sem, no entanto, romper com a tradição, “[...] o que dava lugar a uma leitura [...] indulgente da *escola antiga* [...]” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 8, grifo dos autores). Algo muito semelhante, portanto, ao que Castriciano propunha, embora criticasse as deficiências da educação de outrora.

O Brasil não poderia abrir mão, em hipótese alguma, de seu passado:

O julgamento definitivo da história sobre os homens do Segundo Reinado, inclusive o imperador, não será desfavorável. Sem perfeita visão dos destinos da pátria, eles mantiveram, contudo, uma grande dignidade pessoal e souberam dar ao país [...] exemplos formosíssimos de moralidade, de despreendimento e de amor à justiça e à tolerância. Para exaltar a República não há necessidade já hoje de deprimir nomes que, apesar de tudo, são dos maiores da nação (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 338-339).

Na coluna “Cinco minutos” (João Cláudio – *A República*, 05/07/1917)<sup>121</sup>, o educador faz mais uma defesa da participação de particulares no âmbito da educação escolar, defesa esta, na realidade, de instituições como a Escola Doméstica de Natal. Ele admite que o número de alunos em idade escolar na nossa cidade deve ser enorme – faltam-nos estatísticas para sabê-lo ao certo. Dar-lhes estudo seria uma empreitada benfazeja, para a qual homens de boa índole deveriam voltar-se. Esses homens, além do mais, contam “[...] com o incentivo, os conselhos, a orientação prática e inteligente do excelentíssimo Dr. Ferreira Chaves, sempre em ação para estimular e proteger qualquer iniciativa honesta dos seus governados” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 345). A retórica laudatória em relação ao então governador do estado se justifica: em 1914, Castriciano tornou-se deputado estadual no Rio Grande do Norte; um ano depois, também passou a ocupar o recém-criado cargo de vice-governador do estado, para o qual se reelegeria em 1919. Sua carreira na política terminaria em 1924, quando, rechaçado pela oposição, passou a residir no Rio de Janeiro.

O Brasil, para se desenvolver, continua o autor, teria que seguir o modelo de países como Estados Unidos, Alemanha e Suíça, onde o ensino é obrigatório. Nesse sistema, os cuidados que o Estado dispensa às crianças ocorrem a partir dos primeiros anos de vida destas (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 345).

Castriciano (07/07/1917) faz uma denodada defesa da educação escolar das elites como fator de progresso para o país – na realidade, é mais um argumento

---

<sup>121</sup> A partir de agora, todas as citações do discurso de H. Castriciano são oriundas dessa coluna do jornal *A República* (o pseudônimo usado é sempre João Cláudio). O que muda é a data de publicação de cada texto, que será indicada.

favorável à Escola Doméstica:

[...] instruir as massas é dever máximo dos governos, das associações e dos particulares em condição de o fazerem. O maior mal, porém, da sociedade brasileira está justamente no egoísmo dos letrados, na má educação recebida em casa, nos colégios e nas academias. A grande reforma deve começar pelo princípio, isto é, pela casa dos que vão governar, e [o] caminho mais seguro para uma transformação completa, nesse sentido, seria a criação de institutos dignos deste nome, onde se educassem racionalmente, desde o jardim da infância, as crianças de ambos os sexos pertencentes às classes abastadas da nação (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 348).

Para ele (08/07/1917), o brasileiro zomba de atos de generosidade, dado que lhe “[...] falta coesão, interesse coletivo, espírito nacional” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 350). A marca característica do tipo nacional, que se contrapõe ao que sucede com os habitantes dos Estados Unidos e da Europa, “[...] é a dispersão. Cada um trabalha para si; raros são os que auxiliam os outros visando um fim cívico. Quase sempre nos movemos por interesse próprio” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 351).

Entusiasmado com as qualidades de uma educação calcada nos ofícios manuais, uma evidente defesa do currículo da Escola Doméstica de Natal, o educador (27/08/1917) assegura que se faz mister

equilibrar a inteligência, diminuir o vigor da imaginação – que é talvez na criança a faculdade máxima –, acostumar o pensamento a agir de acordo com os músculos. São verdades corriqueiras que podem ser lidas em qualquer compêndio pedagógico. [...] ainda não se arraigou no espírito público a convicção de que os exercícios manuais são o único remédio para a doença muscular de que sofre o país (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 354).

Assim sendo, haveria de se fazer a propaganda dessas ideias, estimulando as pessoas a abraçá-las (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 354). Ora, um ensino menos teórico e mais caroável às exigências do cotidiano “[...] influirá no sentido de serem modificados esses e outros defeitos nacionais [o fato de os brasileiros apegarem-se a exterioridades incluía-se no rol desses defeitos]” (Apud

ALBUQUERQUE, 1993, p. 355).

As vantagens do ensino prático seriam patentes; porém, “[...] aí está a Escola Doméstica irônica e boçalmente chamada de escola de cozinheiras. Por quê? Pelo seu feitio prático” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 355). A defesa, empreendida por Castriciano, de uma escola cujo currículo orientava-se, máxime, por atividades manuais não deixava de ser um ato ousado, uma vez que na época, entre as elites, “[...] o trabalho braçal, antes realizado em sua maior parte pelos escravos, era associado à incapacidade pessoal para desenvolver qualquer habilidade intelectual ou artística e à degeneração moral” (RAGO, 2002, p. 589).

As críticas que a Escola Doméstica vinha sofrendo realmente incomodavam seu criador<sup>122</sup> (29/08/1917):

[...] é preciso acabar com essa compreensão falsa, que por aí anda fria e perversamente propagada, de que a Escola [Doméstica] é apenas um ninho de cozinheiras, não havendo necessidade de um curso para tal fim, uma vez que possuímos excelentes donas de casa. [...] a cozinha em toda parte do mundo civilizado é uma das dependências da casa mais dignas de atenção, porque é dela principalmente que depende a saúde da família inteira (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 357).

Além do mais, ainda de acordo com Castriciano, o fato de as nossas patrícias aperfeiçoarem-se nessa arte, a qual exercerão em tempos vindouros, não pode ser motivo de desonra (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 357). O ensino doméstico ministrado naquela escola constitui-se numa ampla reunião de disciplinas, cuja finalidade é formar, na medida do possível, “[...] donas de casa no sentido complexo da expressão. Todos os que assistiram os exames realizados [...] ano passado no tão erradamente discutido estabelecimento viram de modo claro e insofismável os reais progressos das alunas” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 357). E complementa, orgulhoso das proezas das discentes da ED:

Viram-nas arranjar em duas horas um admirável almoço, desde os primeiros cuidados necessários ao preparo da carne, da verdura e dos temperos, até ao arranjo da mesa e ao irrepreensível serviço de copa. Viram-nas recompor com presteza e elegância tecidos de casimira e flanela; lavar e

---

<sup>122</sup> No capítulo 3, à nota 8, veremos como, em 1915, ele se envolveu numa polêmica com Dinese, da revista feminista *Via Láctea*, justamente pelas duras críticas que a publicista fez à ED.

engomar; praticar metodicamente a horticultura e a jardinagem; assear a casa, desde a sala à cozinha; tirar nódoas, remendar. [...] E as viram também responder com lucidez e segurança às perguntas que lhes fizeram os examinadores de Português, de Francês, de Aritmética, de Piano, de Economia Doméstica, de Medicina (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 357).

Por esses motivos, arremata o autor, a Escola Doméstica não pode ser considerada

[...] um ninho de cozinheiras; trata-se de uma escola que visa um fim muito alto e muito nobre: integrar a mulher nas suas funções de verdadeira dona de casa, dar-lhe uma compreensão exata da vida no ambiente em que vai agir no futuro. Porque, para ser boa dona de casa, não basta somente fazer bolos saborosos e ser ativa. É preciso ter cultura geral, conhecer higiene e puericultura, bastar-se a si própria, poder ensinar, enfim, as filhas a viverem mais tarde do esforço pessoal se se enviuvarem ou se forem infelizes com o casamento, fenômeno dos mais comuns nos países em que, por nada saberem ou saberem muito pouco, as moças não raro apegam-se receosas do futuro ao primeiro que aparece, não querendo viver às custas de parentes nem sempre generosos. [...] Dentro de pouco tempo, da Escola Doméstica sairão as primeiras mestras do ensino caseiro no Brasil. Da utilidade delas falará o futuro, quando tiverem desaparecido os caluniadores profissionais e os homens de boa vontade forem legião, em vez de grupo de abnegados (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 357-358).

Castriciano também estava atento às novidades do universo editorial feminino. Com empolgação, saúda a *Revista Feminina*<sup>123</sup> de São Paulo (05/04/1918), que, segundo ele, por causa da influência europeia, teria uma noção mais positiva da vida e da arte. As mulheres do Sul, ao contrário das do Norte, ainda presas por completo a um “mórbido sentimentalismo da raça”, “[...] começam a compreender a necessidade de modificarem certos hábitos de uma educação falha, toda mnemônica, sem finalidade, quase sempre inteiramente inútil contra os acasos difíceis da vida” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 359). Essa revista, pois, representaria “[...] uma transição entre o presente incolor da mulher brasileira e o seu futuro, que pode e deve ser extraordinária influência na formação social do Brasil” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 359).

<sup>123</sup> A *Revista Feminina* (1914 – 1936), bastante elogiada por Castriciano, ressaltava as benesses do trabalho feminino extradomiciliar. A mulher, bem-sucedida profissionalmente e politicamente engajada (disto, é bom que se diga, o educador discordava), estaria compromissada com o combate aos “estigmas” da pátria e, decerto, “[...] teria melhores condições de desenvolver seu lado materno” (RAGO, 2002, p. 590).

No entanto, o educador continuava a ojerizar a participação de mulheres na vida político-institucional, afirmando que elas seriam apenas joguete nas mãos dos membros dos partidos políticos, cujos interesses eram vis. Bem mais importante do que lutar pelo voto feminino era reivindicar uma melhor educação para a mulher, modificando por completo, dessa maneira, o lar brasileiro (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 359).

Para eliminar a “doença física e moral do brasileiro”, sustenta Castriciano, é imprescindível que dele se cuide desde o preâmbulo da infância, ou melhor,

[...] precisamos de mães guiadas não somente pelo instinto, mas [também] pela ciência do *ménage*, tendo noções claras de puericultura, de higiene, de química doméstica, das vantagens, enfim, de uma cultura física e moral de acordo com a idade, a conformação de cada um e o ambiente em que todos se movem (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 359).

Da iniciativa oficial, por sua vez, haveria de se organizar a “[...] profilaxia contra as doenças endêmicas que estão devastando as classes pobres, contra o alcoolismo e outros males sociais, a fundação de creches, asilos noturnos, de cozinhas populares, tudo isso deve ser trabalho feminino” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 360).

O intelectual macaibense (07/05/1919) não descrê do inestimável papel social que, segundo ele, concerne unicamente ao sexo feminino: “O idealismo da raça brasileira dissolveu-se num pântano. Não sabemos o que fazer da alma porque a perdemos. Como a podemos reaver? Entregando os nossos destinos ao que se salvou da humanidade no Brasil: à mulher” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 362). Não haveria qualquer “[...] sentimentalismo nestas expressões. Elas são o resultado de uma observação fria e de anos. Somente é preciso abrir novos horizontes ao espírito feminino nacional. É preciso aproveitar-lhe as qualidades superiores de ideação e de ação” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 362). De que maneira? “Educando [...] [as mulheres] para o Brasil, dando-lhes a plena consciência de sua missão nesta grande pátria” (ALBUQUERQUE, 1993, p. 362), o que, depreende-se, a Escola Doméstica faria com desenvoltura.

Segundo Câmara Cascudo (2008, p. 94-95), H. Castriciano tinha vocação para o magistério, o qual exerceu, entre 1919 e 1923, na ED, ao ocupar a cátedra de

Educação Social, disciplina por ele próprio criada. Porém, o poeta não se adaptava à rotina escolar, já que o caráter repetitivo desta o extenuava, o que pode ser percebido no testemunho de algumas de suas ex-alunas, as quais afirmavam que ele, amiúde, dormitava no decorrer das aulas; depois do cochilo, todavia, a explanação prosseguia normalmente.

O currículo dessa disciplina abarcava: história da família no Brasil, educação feminina, educação doméstica, importância da mulher na Primeira Guerra Mundial, problemas da sociedade nacional, papel civilizador da mulher, tradição e culto à nacionalidade, malefícios do alcoolismo, etc. Nele, expressava-se, igualmente, a antipatia que Castriciano tinha pela “mulher política”, algo “desnecessário” ao nosso país (CASCUDO, 2008, p. 97-99). Para o educador, a mulher moderna estava “naturalmente” inclinada à manutenção dos laços familiares, à corroboração do lar; portanto, ela não precisaria participar das eleições, votando ou sendo votada.

No mesmo ano em que o intelectual macaibense elaborou o currículo da disciplina de Educação Social (1919), ocorreu a formatura da primeira turma da Escola Doméstica. Ao paraninfá-la, em visita a Natal, o então ministro Oliveira Lima homenageia Henrique Castriciano:

Sobre esta instituição paira a memória de um espírito gentil, que cedo em demasia se desprende da terra e cujo influxo poético emanado da região misteriosa onde deve congrega as almas associadas pela comunidade de sentimentos e pela afinidade de sonhos deve ter inspirado o Dr. Henrique Castriciano na sua generosa concepção (Apud ALBUQUERQUE, 1981, p. 84).

Castriciano (20/12/1919) não perde seu otimismo quanto ao progresso do Brasil. Para ele, ainda estaríamos num período de transição (início da República), ou seja, a escuridão pela qual passamos demorará bastante tempo para esmaecer, porquanto “[...] é lenta [...] a evolução de cada país” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 364). E, ademais, reconhece algum aperfeiçoamento na mentalidade dos “timoneiros” da nossa sociedade: a despeito de não serem devidamente preparadas para orquestrar transformações no país, nossas elites ao menos são intuitivas no que diz respeito ao que é preciso fazer e abandonar (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 364).

Ainda segundo o autor, eminentes literatos brasileiros deveriam visitar todo o nosso país, iluminando-o com sua magnitude intelectual, como sucedera, havia pouco, com Oliveira Lima, que passara alguns dias em Natal. Demais, os brasileiros, do Norte e do Sul, precisariam conhecer-se melhor (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 365):

Em relação à nossa terra, basta considerar que a esta hora toda a nação conhece, através da informação desinteressada do nobre publicista [Oliveira Lima], que temos um hospital modelo, uma estrada de rodagem, que é das melhores do país, e possuímos uma Escola Doméstica de tão elevados intuits que, segundo a frase do próprio senhor Oliveira Lima, o Brasil inteiro a estará copiando amanhã, logo que verifique o seu largo alcance social (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 365).

De um pequeno e depauperado estado nortista,

[...] partiu também em 1911 [referência à Liga de Ensino do Rio Grande do Norte] [...] o grito de alarme que deu lugar ao começo da transformação educacional do elemento feminino brasileiro, iniciando-se desta arte a mais lógica e a mais profunda campanha nacional do momento presente (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 366).

Depois de se jactanciar da própria obra educacional (Liga de Ensino e Escola Doméstica) e de enaltecer as realizações de um estado no qual exercia o cargo de vice-governador, Castriciano conclui que

há em nosso meio vocação para todas as modalidades do progresso humano; o que vamos obtendo não é obra isolada deste ou daquele, mas o resultado de um conjunto de circunstâncias felizes, criadas justamente pela agregação de forças individuais bem-intencionadas a serviço da coletividade (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 366).

O afastamento de H. Castriciano da vida política norte-rio-grandense coincidiu com sua saída do corpo docente da Escola Doméstica de Natal. Em 1924, aos cinquenta anos, foi tentar melhor sorte na capital federal, atinando para o auxílio do

presidente – e aliado político – Artur Bernardes, debalde. É provável que sua permanência no Rio de Janeiro tenha se tornado possível em decorrência da ajuda de amigos abastados. Não negando seu condão de escritor, apesar das dificuldades financeiras, colaborou com alguns periódicos cariocas<sup>124</sup>, entre os quais *O País*. Anos depois, voltou para Natal como comerciante, o que causou espanto e hilaridade naqueles que o conheciam, devido à sua natureza “abstrata” e “idealista”.

Em 1933, um antigo amigo, o também macaibense Luiz Tavares de Lyra, nomeou-o para o recém-criado Tribunal de Justiça Eleitoral, cargo que exerceria até 1937, devido à extinção desse órgão público<sup>125</sup>. No ano seguinte, um antigo aliado político, Augusto Tavares de Lyra, gestor do Tribunal de Contas da União, arrumou “[...] um lugarzinho humilde para mestre Henrique. Lá o encontrou a aposentadoria compulsória, a 15 de março de 1942, atingido o limite da idade útil. Ficou percebendo 600\$, aos 68 anos” (CASCUDO, 2008, p. 71). Em meados dos anos de 1940, sofreu um derrame cerebral, o que lhe causou limitações na fala e nos movimentos corporais. Em 1947, num leito da Policlínica do Alecrim, faleceu, quase esquecido, não fossem as homenagens dos escoteiros, das alunas da Escola Doméstica e o apoio de alguns poucos amigos diletos, a exemplo de Luís Soares e Varela Santiago.

No próximo capítulo, debruçar-nos-emos sobre as práticas pedagógicas da ED e sua relação com a arquitetura escolar da instituição, associando-a ao contexto da modernização urbana de Natal.

---

<sup>124</sup> Os artigos publicados por Henrique Castriçano na imprensa carioca não são objeto de estudo desta pesquisa.

<sup>125</sup> Em 1936, a convite de Câmara Cascudo, o poeta potiguar assumiu o cargo de presidente da recém-inaugurada Academia Norte-Rio-Grandense de Letras.

### 3 MODERNIDADE PEDAGÓGICA E ARQUITETURA ESCOLAR: A ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL “POR DENTRO” E “POR FORA”

O objetivo do presente capítulo é problematizar as práticas pedagógicas da Escola Doméstica de Natal e seu vínculo com a arquitetura escolar da instituição, ressaltando, também, a inserção do educandário no equipamento urbano da capital potiguar.

#### 3.1 A constituição da escola como espaço: as práticas pedagógicas encontram seu lugar

Desde o século XVIII, a instituição escolar passou a reivindicar um espaço próprio; só assim cumpriria a incumbência social que lhe competiria – a educação dos povos<sup>126</sup>. A forma escolar é um conceito que se reporta à escola como espaço diferente daquele doutras práticas sociais, que implica num tempo determinado, em saberes delimitados, os quais devem ser ensinados (e na maneira pela qual devem sê-lo), nas interações pedagógicas entre docentes e discentes, na “[...] submissão de ambos a regras suprapessoais [nova modalidade de se desempenhar o poder] [...] [e] [no] domínio do código de comunicação, a linguagem escrita” (VINCENT; LAHIRE; THIN apud JINZENJI, 2010, p. 215).

Nos último quartil do Oitocentos, reforçou-se, cada vez mais, a necessidade de as escolas terem um prédio exclusivo, o que permitiria uma ação pedagógica mais eficiente sobre as crianças. Isso assinalava o sucesso dos que advogavam “[...] a superioridade e especificidade da educação escolar diante das outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, a igreja e [...] os grupos de convívio” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 50). No Brasil, mormente nesse período, o Estado envidou-se em clivar a escola do mundo do lar; assim, tentava-se, do mesmo modo, desvencilhá-la “[...] das tradições culturais e políticas baseadas nas quais o espaço doméstico organizava-se e se dava a ver” (Ibid., p. 51).

---

<sup>126</sup> “[...] a instituição escolar e o ensino só merecem esse nome quando se localizam ou se realizam num lugar específico. [...] num lugar especificamente pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para esse fim. [...] Aquilo que se quer transmitir, ensinar ou aprender tem de estar mais ou menos delimitado, demarcado, mas também ordenado e sequenciado. O mesmo acontece com o contexto ordenado e construído para ensinar e aprender” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 69; 138).

Além do mais, em fins do referido período, uma miríade de novos objetos didático-pedagógicos alastrou-se pela instituição escolar – livros, cadernos, carteiras, globos, coleções, cartazes, quadros, etc. Não se poderia mais, portanto, adaptar “[...] os espaços, sob pena de não colher, desses materiais, os reais benefícios [...] [que trariam] para a instrução” (Ibid., p. 51). Ademais, os higienistas ressaltavam que a precariedade das instalações escolares repercutia perniciosamente nas crianças – a carência de “[...] espaços e materiais *higienicamente* concebidos era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos” (Ibid., p. 52, grifo dos autores).

No chamado mundo moderno, a escolarização agia em consonância com o fortalecimento do poder do Estado – seria, inclusive, um momento de realização deste. A escola era pensada como o mecanismo pelo qual os sujeitos adequar-se-iam às necessidades sociais:

Os regimentos e regulamentos baixados como tentativa de organizar minuciosamente as práticas escolares, de produzir uma ordem escolar a ser rigorosamente cumprida, constituíam dispositivos de produção das crianças em alunos e alunas, que, assim transformadas, deveriam ser frequentes, pontuais, assépticos, obedientes, disciplinados e servis, atentos, quietos e comportados, cordiais, amigos e carinhosos – atributos dos cidadãos pretendidos (VAGO, 2002, p. 129).

As crianças, portanto, eram descritas como seres repletos de máculas; competia à instituição escolar “corrigi-las”<sup>127</sup>. O paradigma escolar visava o processo de socialização consoante dispositivos classificatórios, de ordenação “[...] e hierarquização, produzindo a desigualdade entre um mesmo grupo escolarizado”<sup>128</sup> (JINZENJI, 2010, p. 241).

Do final do século XIX até o ano de 1920, os prédios escolares<sup>129</sup>

---

<sup>127</sup> Acontece, como será visto, que a forma escolar não impõe seus tempos e modos tacitamente; “[...] ela não é incorporada com tanta facilidade e gera resistências e tensões” (JINZENGI, 2010, p. 234).

<sup>128</sup> Para as diretoras dos Grupos Escolares, a escola tinha como encargo a formação das crianças; assim sendo, deveria “[...] substituir a família, ultrapassar as especificidades da instrução e penetrar o campo da educação dos hábitos, do comportamento, em todos os tempos (na sala de aula mas também no recreio) e, para além do seu lugar, chegar à rua” (VAGO, 2002, p. 133). A exigência do uso do uniforme é uma eficaz forma de controle dos corpos das crianças. Manifesta, além disso, a vontade de escamotear “[...] desigualdades que, de outra forma, seriam visíveis nos [seus] corpos [...]” (Ibid., p. 136).

<sup>129</sup> Imbuída dos valores culturais de seu tempo, a arquitetura escolar de então dividiu, nos Grupos

caracterizaram-se pela arquitetura neoclássica, majestosa, “[...] com eixos simétricos, pé-direito alto e andar térreo acima do nível da rua, com imensas escadarias, para um impacto no entorno urbano” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 82). Exemplos dessa arquitetura foram os Grupos Escolares e as Escolas Normais<sup>130</sup>, que vicejaram em todo o país<sup>131</sup>. Nesse período, construíram-se, sob a batuta de arquitetos com formação europeia, os edifícios escolares, na sua maioria, em regiões próximas às praças, “[...] como referência à expressão do poder e da ordem política” (Ibid., 83).

Nas primeiras décadas do século XX, os educadores brasileiros, à frente das notórias reformas da instrução pública, criaram seu próprio campo de atuação, ao mesmo tempo que ingeriram “[...] na ordenação simbólica das cidades, armando novas representações do urbano e do seu papel profissional dentro dele” (NUNES, 1994, p. 180). Portanto, o discurso pedagógico afetava – e continua a fazê-lo – a tessitura urbana. “A arquitetura escolar era uma evidência da inventividade que se inscrevia no movimento urbano” (Ibid., p. 197). Os educadores do período engendraram uma interpretação específica acerca dos espaços escolar e urbano, geradora de saberes e poderes. Dessa forma, não se pode negar que “[...] o urbanismo e a arquitetura ofereciam [...] uma completa cobertura para alcançar as finalidades da educação, passando a ser parte do programa pedagógico” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 32).

O edifício escolar tinha que identificar a escola como tal, sendo aprazível, asseado e sóbrio. A linguagem da arquitetura vem à tona na própria construção, na qual se incrustam intenções, valores, elementos discursivos, um jogo de símbolos pertinente a um sistema cultural. Os elementos arquitetônicos são definitivamente

---

Escolares e nas Escolas Normais, “[...] as áreas femininas e masculinas, inclusive no pátio de recreação. Ela se apresenta como consequência das exigências do regimento escolar da época e do início da preocupação com a saúde e a higiene” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 83). Ao adentrar uma escola pública erguida à época da Primeira República, tem-se noção do relevo dado “[...] à educação por meio do estilo e da imponência de seus edifícios, com detalhamento sofisticado, com o entrelaçamento harmônico entre projeto arquitetônico e pedagógico” (BUFFA; PINTO apud KOWALTOWSKI, 2011, p. 83).

<sup>130</sup> As Escolas Normais funcionavam em edifícios grandiosos, com uma configuração arquitetônica mais complexa do que a dos Grupos Escolares, pois, além das salas de aula e dos ambientes administrativos, comuns a estes, também dispunham de anfiteatros, bibliotecas e laboratórios (KOWALTOWSKI, 2011, p. 83).

<sup>131</sup> A maior parte dessas instituições escolares, porém, funcionava em prédios improvisados e de maneira precária. Constituiu-se num legado do período monárquico a existência de “[...] escolas de ler e escrever que, muitas vezes, eram a extensão da casa do professor, funcionando em paróquias, cômodos de comércio, em salas pouco ventiladas e pouco iluminadas, fruto da falta de organização” (Ibid., p. 80).

necessários, mas também arbitrários; funcionais, mas também retóricos. “Seus signos indiciários deixam, em seu contato, traços que guiam a conduta. A antropologia do espaço não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, física e lírica” (Ibid., p. 39).

A identificação arquitetônica do prédio escolar ocorre, além do mais, porquanto a escola torna-se autônoma no tocante “[...] a outras instituições ou poderes, em relação às quais antes guardava estreita dependência” (Ibid., p. 72). Outrossim, a escola é filha de seu tempo “[...] e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas” (Ibid., p. 47).

### 3.2 A Escola Doméstica de Natal: arquitetura escolar, programa pedagógico e currículo

A ED<sup>132</sup>, seguindo uma tendência vigente em nível nacional – no que diz respeito, como vimos, aos Grupos Escolares e às Escolas Normais –, foi inaugurada num “[...] prédio bonito, em estilo neoclássico, localizado na Praça Augusto Severo [...]. A população e suas lideranças estavam mobilizadas e ansiosas para verem a concretização de um projeto tão acalentado”<sup>133</sup> (LIMA, 2004, p. 237). Levando-se em

<sup>132</sup> “Na época [do nascimento da Escola Doméstica], havia o ensino para educação da mulher, [só que] noutras modalidades, ministrado, sobretudo, por colégios de religiosas [como o Imaculada Conceição], geralmente de nível primário e moldados aos novos e racionais métodos pedagógicos, mas a feição prática da vida comum era completamente descurada” (MEDEIROS, 2011, p. 171).

<sup>133</sup> Mas nem tudo eram louvores para a Escola Doméstica. Em 1915, um ano depois de sua inauguração, num artigo publicado na revista *Via Láctea*, Dinese faz duras críticas à instituição: “Quando nos morrer a derradeira ilusão, de nossa alma se desvanecer a última esperança e o mundo nos apresentar o espectro frio da realidade em toda a sua nudez [,] então nos voltaremos para as galinhas, guinés, para as couves, alfaces, batatas e tudo mais que seja necessário exclusivamente à vida prática. [...] Creio, pois, o Jacinto [H. Castriciano] pregou muito bem, mas qual um batista moderno, pregou no deserto. Seria para ele de melhor êxito externar sua autorizada opinião às distintas alunas da Escola Ménagère, de onde sairão para o futuro perfeitas donas de casa capazes de lhe satisfazerem no seu grande amor aos bons pratos e aos galinheiros” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 314). A articulista expressa a opinião duma minoria de feministas “radicais”, que condenam a ED pelo fato de esta abroquelar a mulher ao lar, ao marido e aos filhos. A resposta de Henrique Castriciano é quase imediata (“Ensino doméstico [uma carta à *Via Láctea*]”, *A República*, 10/02/1915, sob o pseudônimo de João Cláudio). Nela, o intelectual macaibense reconhece a intrepidez da autora e, além disso, defende a revista da qual ela faz parte, de cuja qualidade, num meio intelectualmente insípido como o natalense, não duvida. Para ele, contudo, o ponto de vista de Dinese reflete um preconceito bastante prosaico no Brasil: o horror ao ensino doméstico. “Não vejo, com franqueza, o menor antagonismo entre as ilusões de Dinese, que são as de todas as moças, e os trabalhos da casa. [...] A grandeza do espírito feminino está justamente nesse dom misericordioso que o faz perceber a vida em todas as minúcias sem quebrar ou sequer enodoar as asas” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 314-315). Caso fosse educada sob o paradigma doméstico, a mulher

conta a realidade dum pequeno estado do Norte do Brasil, na época aqui estudada, a implantação duma escola destinada ao público feminino, norteadas pelo currículo doméstico, consoante o existente no continente europeu, “[...] constituía um evento de ousado vanguardismo [...]” (Ibid., p. 241).

Planejado pelo arquiteto cearense João Thomé Saboya, o prédio da Escola Doméstica tinha pavimento único, fachada sóbria, com pouquíssimos pormenores, mas chamava atenção pela magnitude, “[...] o que despertou olhares de alguns intelectuais da cidade que viam na [sua] construção [...] uma obra grandiosa e moderna, de linhas arquitetônicas admiráveis” (RODRIGUES, 2007, p. 254). O edifício também era alvo da admiração dos transeuntes do bairro da Ribeira, então centro cultural e comercial da capital potiguar.

A localização da ED – próximo às obras de modernização da cidade do Natal<sup>134</sup> (como, por exemplo, o Teatro Carlos Gomes, o Grupo Escolar Augusto Severo e a praça homônima), no bairro mais movimentado da urbe – tinha o

---

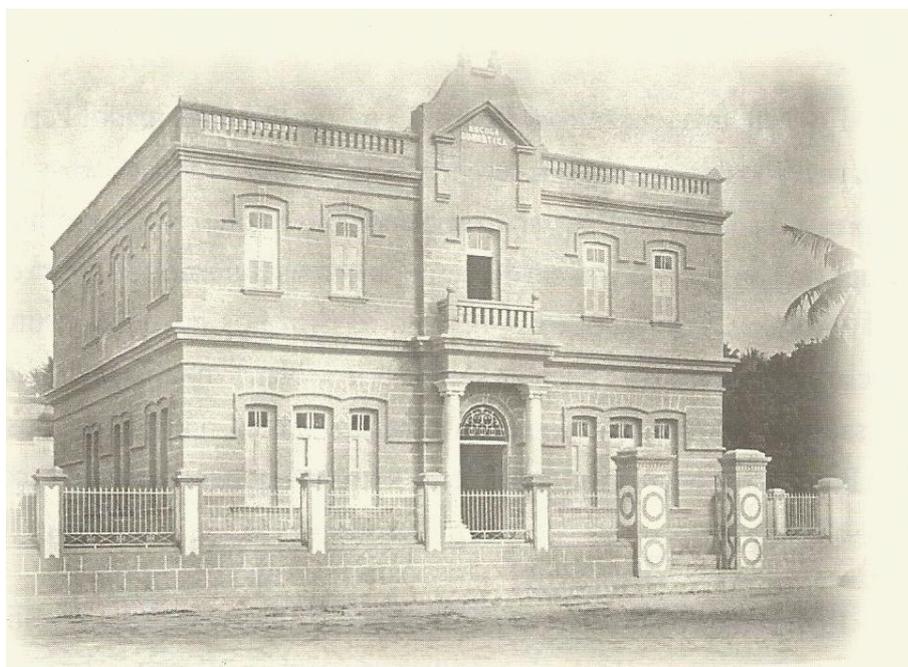
poderia, estando ausente o médico, proceder aos primeiros socorros, com o fito de salvar um familiar enfermo. Uma educação livresca não seria profícua à mulher (infere-se que esta teria obrigação de viver em prol de outrem; o homem estaria ocupado demais para isso). “Oh, o horror das senhoras instruídas no Brasil aos trabalhos manuais, que dão tanta robustez e alegria! [...] Sem dúvida esquecem que a rainha Vitória era uma admirável costureira, que as filhas de Eduardo VII da Inglaterra frequentavam assiduamente a Escola Normal de Cozinha de Londres, que a filha de Guilherme II possui um diploma de professora de cozinha, que a mulher de Alexandre III da Rússia preparou durante longo tempo as refeições deste rei, que todas as filhas da rainha da Dinamarca são magníficas cozinheiras [...]. Não admitimos o ensino sem programas difíceis. Teorias e mais nada. E o resultado aí está sob a vista de todos nós: tanta ciência e o Brasil completamente desorganizado” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 316). Enfim, a mulher brasileira agiria de forma benfazeja no contexto social se se responsabilizasse pela união e solidariedade entre os viventes (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 317).

<sup>134</sup> Não se pode negar que, na Natal das duas primeiras décadas do século XX, os Albuquerque Maranhão lançaram mão de um projeto de cidade moderna, embora tenham, para tanto, esvaziado os cofres públicos e endividado o estado. “As reformas no espaço urbano de Natal não se deram a partir de uma demanda socioeconômica da população, mas com a finalidade de promover mudanças desejadas pela elite local” (OLIVEIRA, 2000, p. 100). O apreço pela ornamentação foi o critério precípua da vida moderna. Todos os exemplos de modernização urbana sucedidos no Brasil, inclusive o do Rio de Janeiro de Pereira Passos, nortearam-se por esse ditame, e Natal não consistiu numa exceção à regra. Neles, verificou-se a “[...] ostentação de signos que não se restringiam ao espaço urbano, mas que se revelavam também numa nova sociabilidade orientada por uma obsessão pelo estrangeiro [europeu]. Esse cosmopolitismo, que pautou o irrestrito consumo de hábitos e comportamentos sociais por parte da elite local, também assegurou a essa mesma elite o sentimento de pertencer ao estágio civilizatório tão ansiado” (Ibid., p. 101). Como cliente da oligarquia Albuquerque Maranhão, Henrique Castriciano foi um combativo apóstolo dessa modernização urbana. A título de exemplo, em artigo publicado n'A *República* (“O Dr. Alberto Maranhão e a Liga de Ensino”), a 02/10/1911, o intelectual macaibense admite que a implantação da eletricidade e dos bondes elétricos em Natal – e a iminência do estabelecimento doutras benfeitorias na cidade, como o telefone e a rede de esgotos – deve-se à iniciativa de um notável rio-grandense-do-norte, Alberto Maranhão. Essas reformas brindam o povo natalense em termos culturais e higiênicos – higiene pública e privada –, assim como materialmente, o que permitiu a este a aquisição de novos hábitos, “[...] dando-lhe uma noção mais clara da vida sob os seus variados aspectos [...]” (Apud ALBUQUERQUE, 1993, p. 308).

propósito de evitar condições anti-higiênicas<sup>135</sup> e, sobretudo, chamar atenção dos passantes integrada àquilo que era sinônimo de progresso, de civilização. Sabe-se que

não apenas o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem de ser examinado como um elemento curricular. A produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado [como é o caso da ED] ou como uma instituição marginal e excrescente (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 28).

Figura 1 – Sede da Escola Doméstica de Natal (1914 – 1953)



Fonte: BARROS, Eulália Duarte. *Uma escola suíça nos trópicos: Escola Doméstica de Natal*. Natal: Offset Gráfica e Editora, 2000. A foto<sup>136</sup> é do dia da inauguração do educandário, 01º/09/1914. Suas linhas – enxutas e sóbrias – e seu estilo “imponente” exerceram verdadeiro fascínio nos natalenses da época.

Segundo W. M. Moser, a “escola deveria ser o elemento dominante do

<sup>135</sup> “Materializando-se em *lugar de saúde*, a escola, aberta à luz do sol e ao ar, limpa, espaçosa, ordenada e clara, exerceria por si só uma *poderosa sugestão higiênica* sobre as crianças” (ROCHA, 2003, p. 187, grifo da autora).

<sup>136</sup> No período estudado, a estrutura física da escola só sofreria uma mudança vultosa: a construção do pavilhão de Puericultura (1919), à esquerda do edifício, que ficaria sob a responsabilidade do médico Varela Santiago.

conjunto de construções que a rodeiam, sendo símbolo que represente o esforço em favor da cultura” (Apud FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 33). A escola irradiaria “[...] seu exemplo e influência geral sobre toda a sociedade, como um edifício estrategicamente situado e dotado de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano-social que o rodeia” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 33). O prédio onde funciona a escola está impregnado de poder semântico, mercê dos signos e símbolos que expressa, como modalidade da denominada arquitetura institucional. Os políticos e técnicos “regeracionistas” que proporcionaram o engendramento e a propalação dos símbolos da arquitetura escolar buscavam “[...] um certo *ethos* em favor da modernização nacional” (Ibid., p. 34).

A arquitetura escolar configura-se como um programa educativo, componente curricular implícito, mesmo sendo bem tangível e palpável. O local no qual a escola se situa e as relações que estabelece com a tessitura urbana, os caracteres arquitetônicos do prédio, “[...] seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende” (Ibid., p. 45). Está ligada à modernização do ensino, mesmo implicando em rigoroso conservadorismo em relação à organização do espaço e do território escolares. Na escola, apresenta uma função curricular (jacente e subjacente), que é essencial ao aprendizado e à constituição das primeiras estruturas cognitivas das crianças.

Não se pode sustentar a “neutralidade” do espaço e do tempo. Eles estão longe de ser abstrações nas quais escoia a ação escolar. Por sua vez, a arquitetura escolar constitui-se num programa, numa modalidade discursiva que estabelece, na sua concretude, um conjunto “[...] de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora, e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos” (Ibid., p. 26). Ou seja, pode-se afirmar que os caracteres arquitetônicos contribuem “[...] para a interpretação das manifestações culturais no universo escolar” (BENCOSTTA, 2007, p. 112).

O espaço escolar é mais do que simples materialidade; trata-se duma construção cultural que reflete certos discursos – planejamento pedagógico e controle disciplinar, por exemplo. Além do mais, o espaço-escola faz a mediação cultural quanto à “[...] gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e

motores, ou seja, [trata-se dum] [...] elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem” (FRAGO; ESCOLANO, op. cit., p. 26). Os espaços de educação estão repletos de sentidos e propagam significativa quantidade de estímulos, traços culturais e conteúdos do denominado currículo oculto; concomitantemente, impõem suas normas por meio da organização disciplinar.

Inspirado na disciplina conventual, o tempo educativo<sup>137</sup> corroborou, graças ao caráter regular de seus ritmos, “[...] a ação microfísica das estruturas arquitetônicas, dando origem a todo um ordenamento da vida acadêmica que passou, de forma 'invisível', ainda que bem notória, a fazer parte do currículo” (Ibid., p. 27). Assim,

a “especialização” disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aula (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam [...] a rotina das tarefas e a economia do tempo. [Ela] [...] organiza minuciosamente os movimentos e os gestos, e faz com que a escola seja um “continente de poder” (Ibid., p. 27-28).

É preciso mencionar que “[...] o entremeado de racionalidades e irracionalidades em que [...] [a escola] se materializa constitui uma parte importante, decisiva, do currículo não cursado, uma fonte silenciosa de ensinamentos” (Ibid., p. 30). Noutras palavras, deve-se atentar para o entorno social, histórico e educacional do prédio escolar (BENCOSTTA, op. cit., p. 122-123).

A presença do relógio na escola atende à necessidade de se uniformizar o tempo. Ele ordena a vida comunitária e infantil no prédio escolar, marcando os horários de entrada e saída, os intervalos de recreio, enfim, a totalidade das atividades da instituição. O tempo une-se ao espaço com a finalidade de regulamentar os afazeres acadêmicos e ordenar as primeiras aprendizagens.

O espaço e o tempo não podem ser compreendidos no sentido apriorístico, como atributos “naturais” dos indivíduos – à maneira kantiana –, e sim como uma

---

<sup>137</sup> O tempo escolar é sobretudo relevante para a racionalização dos quefazeres pedagógicos. Ele se manifesta na fixação da rotina escolar – o começo e o fim das aulas – e na instituição de “[...] cadências, ritmos, intervalos e descansos. [...] [Corresponde], também, a dividir o conteúdo em unidades, lições e exercícios, reforçando mais os aspectos que distinguiam uma disciplina da outra do que aqueles que as aproximavam” (SOUZA, 2006, p. 44) – a hierarquização de cada conteúdo ocorria em conformidade com a quantidade de tempo que lhe era fixada previamente.

disciplina que necessita ser apreendida, uma norma cultural que precisa ser experienciada. No sistema escolar, os relógios regulam “[...] as primeiras percepções cognitivas da temporalidade e garantem a internalização dos valores da exatidão, da aplicação e da regularidade, que são, na expressão de Foucault, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar” (FRAGO; ESCOLANO, op. cit., p. 44). Ademais, eles perpetuam a cronometria introjetada ao longo da infância na vida comunitária, constituindo-se, destarte, “[...] num símbolo cultural e num mecanismo de controle social da duração” (Ibid., p. 44). Desde cedo, as crianças aprendem a usar o tempo de forma “adequada”.

No âmbito escolar, a arquitetura também se reflete na esfera didática, ao definir o espaço no qual ocorre a educação formal e ao se configurar como um referencial “[...] pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular” (Ibid., p. 47).

O espaço nunca é neutro; pelo contrário, está imbuído, tanto como lugar quanto como território, de símbolos e signos, fragmentos das relações sociais daqueles que o ocupam. Concerne à problemática interpessoal – contatos, distâncias, abalroamentos, conflitos – e à ritualística social, “[...] à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relações” (Ibid., p. 64). O espaço escolar tem as seguintes funções: produtiva, simbólica, disciplinar, de vigilância ou controle. Nem sempre essas funções concordam entre si – pode, até mesmo, haver antinomias entre elas.

Quanto ao desenvolvimento interno, o espaço escolar é segmentado; nele, o encobrimento e a captura digladiam-se com a transparência e a liberdade:

A racionalização burocrática – divisão do tempo e do trabalho escolares – e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro dos corpos, assim como o ritual e o simbólico. Numa instituição segmentada, parcelada, a vigilância e o controle – a coordenação – só são possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiados, a visibilidade espacial, os elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que ocorrem nela (Ibid., p. 80).

Grosso modo, a arquitetura da escola aglutinou a reclusão ou internamento

com a incisiva ostensão de um prédio maciço cujas paredes representavam “[...] a fronteira com o exterior por uma zona mais ou menos ampla do campo escolar e um muro ou grade que assinalava os limites do espaço reservado” (Ibid., p. 91).

Além disso,

[...] a disposição e distribuição interna dos espaços nos edifícios escolares [...] refletem não apenas [...] funções ou atividades [...] consideradas relevantes até o ponto de que se deva reservar, a elas, um lugar próprio, como, ainda, o papel desempenhado por cada uma delas e suas relações entre si, incluindo entre esses lugares, certamente, as salas de aula (Ibid., p. 106).

No que tange à constituição do espaço escolar, há de se notar a predominância, via de regra, das retas sobre as curvas e o redondo, bem como dos elementos retangulares e quadrados sobre os circulares, espiralados e elípticos. Talvez tal predominância se explique porque o retilíneo favorece a visualização e, logo, o policiamento e a fiscalização.

Na amplitude da instituição escolar, ocorre, de maneira geral, um forte vínculo entre a configuração hierárquica e a disposição ou estrutura espacial – não é à toa, por exemplo, a localização da direção num lugar central, donde se pode vigiar os docentes, intervindo nas aulas. Quando o diretor passou a ser encarado, entre outras funções, como o arauto da escola na comunidade e o gestor administrativo e pedagógico, seu gabinete tendeu a se situar perto da entrada do prédio escolar, à direita ou à esquerda, à guisa de pequena antessala, para guarnece-lo ou dissociá-lo, impedindo o acesso direto desde o corredor, próximo à secretaria e ao setor administrativo (Ibid., p. 114-115).

Embora não tenhamos localizado a planta da Escola Doméstica em nossa pesquisa, podemos ter ideia de como seu espaço interno se estruturava, valendo-nos dos vestígios escritos e iconográficos aos quais tivemos acesso.

Em artigo datado de 1927, o então presidente da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, Felipe Guerra, afirma que o edifício da escola – “grande para os padrões da época” – abriga: o pavilhão de Puericultura;

[...] uma construção contígua, na mesma área, para [os] dormitórios de professores, com sala para aulas de costura, com uma pequena área para aula e exercício de Cultura Física; uma ala com compartimentos para estudo de piano; há também uma “dependência” para lavado e engomado de toda a roupa da escola e das alunas. Próximo ao estabelecimento há pequena área destinada à criação de galinhas. Existe ainda, próximo, como dependência da escola, um excelente prédio, que no presente ano [1927], graças ao senhor presidente [governador] do estado, foi pago e incorporado ao patrimônio da Liga [de Ensino]. Banheiros e aparelhos sanitários estão situados no edifício principal, em seu andar superior, onde se acham instalados vastos e arejados dormitórios (LIGA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE, 193-, p. 11).

E acrescenta:

São respeitadas as crenças das alunas, ou melhor, dos pais das alunas. Ao levar sua filha à matrícula, o pai recebe um questionário para responder. Indaga-se nesse questionário se no “dia da saída”, da tarde do último sábado de cada mês à manhã da 2ª feira, deve a aluna ir para a casa da família ou do correspondente, ou se deve permanecer na escola; indaga-se sobre [o] recebimento e expedição da correspondência, sobre a recepção de visitas, etc. Conforme a resposta do pai em matéria de religião, poderá, deverá, ou não, a aluna frequentar a aula de catecismo, uma vez por semana, a cargo de um sacerdote, e frequentar a missa aos domingos (Ibid., p. 11).

Para Henrique Castriciano e as professoras estrangeiras, a escola deveria ser uma portentosa residência de família. Seus cômodos amplos e claros, “[...] seus jardins, seu pomar, sua horta, sua sala de refeições, sua grande cozinha, suas portas sempre abertas davam a sensação de uma grande casa, de um lar” (BARROS, 2000, p. 90). A princípio, não se exigia da aluna o uso do fardamento ordinariamente; as roupas comuns, múltiplas e coloridas, só eram substituídas por ele em momentos solenes. Com isso, reforçava-se a ideia de que o alunado estava numa ampla residência, na qual deveria se sentir à vontade, o que beneficiava, especialmente, as internas, que, vivendo à distância de seus pais, não poderiam se sentir numa “prisão”.

Figura 2 – Aula de Lavagem de Roupa (1915)



BARROS, Eulália Duarte. *Uma escola suíça nos trópicos: Escola Doméstica de Natal*. Natal: Offset Gráfica e Editora, 2000. Os cômodos da Escola Doméstica ordenavam-se conforme o currículo escolar, isto é, estavam adaptados às diversas exigências do chamado ensino doméstico, baseado em modelos pedagógicos europeus.

O espaço interno da escola estava orientado conforme as disciplinas que faziam parte de seu currículo<sup>138</sup>; cada compartimento da instituição destinava-se a

<sup>138</sup> Para uma discussão sobre o currículo nos primeiros anos da Escola Doméstica, *vide* o último item do capítulo 2. No período estudado, esse currículo sofreria duas reformulações, nos anos de 1919 e 1922. Em 1919, a ED passou a contar com dois cursos: o Preparatório e o Doméstico. O primeiro, cuja duração era de dois anos, abarcava as seguintes disciplinas: no primeiro ano, Aritmética, Português, Cultura Física, Costura, Música, Caligrafia e Leitura; no segundo ano, as mesmas disciplinas da etapa anterior, além de História do Rio Grande do Norte, Geografia e Corografia, e Francês ou Inglês. O segundo, que se estendia por quatro anos, incluía: no primeiro ano, Aritmética, Português, Cultura Física, Costura, Música, Caligrafia, Cozinha, História do Brasil, Geografia e Francês ou Inglês; no segundo ano, Álgebra, Português, Costura, Música, Caligrafia, Cozinha, História Universal, Agricultura, Leiteria, Francês ou Inglês e Anatomia e Fisiologia; no terceiro ano, Álgebra, Português, Cultura Física, Costura, Música, Cozinha, Criação, Jardinagem, Francês ou Inglês, Higiene e Lavagem; no quarto ano, Contabilidade, Português, Cultura Física, Costura, Música, Educação Social, Cozinha Artística, Metodologia, Economia da Casa, Francês ou Inglês, Puericultura e Medicina Prática, e Química Alimentar (ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL, 1919, p. 11-12). Em 1922, a ED continuava a oferecer os cursos Preparatório (dois anos de duração) e Doméstico (quatro anos de duração). Aquele englobava praticamente as mesmas disciplinas de 1919: houve apenas o acréscimo de um novo componente curricular, Desenho. No tocante ao curso seguinte, apareceram duas novas matérias no primeiro ano, Desenho e Higiene, três novas no segundo ano, Desenho, Medicina Prática e Cultura Física, duas novas no terceiro ano, Medicina Prática e Desenho, e cinco novas no quarto ano, Direito Usual, Desenho, Psicologia, Pedagogia e Cozinha Teórica e Prática; foram suprimidas as disciplinas que seguem: Cultura Física, Anatomia e Fisiologia (segundo ano), Criação, Jardinagem e Higiene (terceiro ano), Contabilidade, Cultura Física, Cozinha Artística, Metodologia, Economia da Casa e Química Alimentar (quarto ano). Uma curiosidade: algumas

uma delas (sala de Costura, sala de Lavado e Engomado, etc.). Os dormitórios, reforçando seu caráter higienista, eram “vastos e arejados”; reservados às alunas internas, constituíam-se em lugares que primavam pela funcionalidade, pois, além de servir para o descanso e o repouso, também se submetiam à constante observação das professoras no que concerne à higienização, disciplina e organização do alunado, daí sua “[...] divisão espacial inteligente, que permitisse a entrada e saída das funcionárias e alunas diariamente sem maiores constrangimentos” (RODRIGUES, 2007, p. 256).

Na ED, havia liberdade religiosa, mas, se os pais das alunas fossem católicos<sup>139</sup>, elas teriam de frequentar as aulas de catecismo. Não seria exagerado admitir que, nessa época – e até antes, como veremos –, a ED fosse considerada officiosamente católica, já que esta era a religião da maioria de suas alunas, o que não estava de acordo com o propósito de seu fundador, Henrique Castriciano, adepto do laicismo.

---

disciplinas ganharam novos nomes: Cozinha passou a se chamar Cozinha Prática e Teórica, o mesmo ocorrendo com Higiene e Lavagem, que foi rebatizada – Lavagem e Engomado –, e o termo “Puericultura” não mais esteve associado à Medicina Prática, disciplina que, no currículo anterior, ocupava unicamente o quarto ano (ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL, 1922, p. 11).

<sup>139</sup> Mesmo que, do ponto de vista legal, o Estado e a Igreja católica tenham se separado com o advento da República no Brasil, o catolicismo ainda predominava como moral religiosa, apontando “[...] para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria” (LOURO, 2002, p. 447). O símbolo mariano congregava a candura feminina e a “sagrada missão” da maternidade. “Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas” (Ibid., p. 447).

Figura 3 – Aula de Botânica e Jardinagem (1915)



BARROS, Eulália Duarte. *Uma escola suíça nos trópicos: Escola Doméstica de Natal*. Natal: Offset Gráfica e Editora, 2000. Visitantes observam os trabalhos das alunas, sob a supervisão constante da professora. Note-se que o ordenamento das plantas segue um padrão dito “racional”. O jardim da ED, verdadeira sala de aula ao ar livre, funcionava no mesmo terreno do prédio da escola.

Apesar de, no Brasil, a propagação do pensamento escolanovista ter sucedido de forma sistemática apenas nos decênios de 1920 e 1930, esse ideário estabeleceu-se, mesmo que de forma tácita, no princípio dos anos de 1900. A Escola Doméstica, ao seguir os ensinamentos da Pedagogia Ativa, permitia às alunas a vivência de novas situações de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento físico e moral, a organização de atividades manuais com fins, sobretudo, educativos e a incitação à capacidade inventiva, fundindo o agir e o pensar (RODRIGUES, op. cit., p. 172).

Conquanto a escola propusesse, em determinadas circunstâncias de suas práticas pedagógicas, as aulas ativas, à semelhança da que foi retratada acima, pretensamente prazerosas, “[...] ao ar livre, é importante lembrar que ela também apresentou grandes preocupações em regular o tempo e o espaço usados pelas alunas, docentes e demais funcionários do estabelecimento” (Ibid., p. 263). Henrique Castriciano e seus colaboradores fomentaram estratégias que possibilitaram “[...] o controle minucioso das operações do corpo, que [...] [realizaram] a sujeição

constante de suas forças e lhes [...] [impuseram] uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT apud VAGO, 2002, p. 125).

O Regimento Interno da escola, que expunha suas regras e determinações, tinha que ser lido e assinado pelos pais das alunas no ato da matrícula, o que “[...] resguardava a instituição de quaisquer eventualidades de discordância futura quanto aos dispositivos normatizadores aplicados” (RODRIGUES, op. cit., p. 226). Segundo esse documento, à diretora competiria a realização da matrícula das alunas, a confirmação do pagamento das mensalidades, o que deveria ser informado à Liga de Ensino, e a comunicação por escrito, nos casos prementes, dos acidentes ocorridos na escola, tomando as providências cabíveis. Além disso, ela também fiscalizaria “[...] todo o serviço interno, muito particularmente no que se refere às aulas, aos trabalhos e tarefas escolares, detalhando-os devidamente, segundo os dias e as horas, em tabelas para isso organizadas” (ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL, 1915, p. 3). O preenchimento dos boletins mensais seria outra incumbência da diretora. Neles, deveriam estar especificadas as matérias estudadas, o rendimento escolar, “[...] o estado de saúde, comportamento e o mais que for preciso” (Ibid., p. 4). A determinação dos dias de visitas à escola também caberia a ela.

A diretora ED, por fim, dirigiria e fiscalizaria o ensino, para garantir, em todas as matérias estudadas, a utilização do método intuitivo<sup>140</sup>, “[...] despertando a

---

<sup>140</sup> Cabe, aqui, um breve comentário sobre o método intuitivo, aquele adotado nos primeiros anos de funcionamento da Escola Doméstica. Esse método, como o próprio nome já deixa evidente, dava ênfase à intuição, a qual se configurava como o substrato de qualquer forma de conhecimento. Noutras palavras, admitia “[...] que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação” (SOUZA, 2006, p. 42), o que se contrapunha ao chamado método tradicional, que, segundo seus críticos, norteava-se por uma aprendizagem mnemônica e repetitiva, cujo cerne era a abordagem dedutiva (do geral ao particular, do simples ao complexo). À diferença disso, aquele método calcava-se na indução (do particular ao geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato). Fruto das ideias de pensadores como Pestalozzi, Froebel, Basedow, Campe, Rousseau, entre vários outros, esse método espalhou-se pela Europa e pelos Estados Unidos ainda na segunda metade do Oitocentos, momento em que “[...] o movimento de renovação pedagógica entrou em sua fase ativa, tornando-se a nova tendência norteadora do ensino, especialmente no nível primário” (Ibid., p. 43). O método intuitivo, também denominado lições de coisas, veio se configurar, no Brasil, como estratégia de intervenção “[...] na sala de aula, locus específico da instrução e da mudança das práticas pedagógicas, adequando a escola ao projeto político modernizador” (VALDEMARIN, 2006, p. 90). Esse método fazia parte do discurso político-educacional liberal apregoado no país com o advento da República. Pensavam os educadores republicanos do período que ele reverteria a inabilidade da escola tradicional, cujo sustentáculo pedagógico era a memorização e a reiteração. O método intuitivo tinha um caráter concreto, racional e ativo. Seu lema consistia no seguinte: observar e trabalhar. Destarte, esse método aspirava a “[...] direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir” (Ibid., p. 93). Ao ser

atenção e disciplinando a vontade, no sentido da ordem, da economia, da higiene, do asseio, dos cuidados, arranjos e deveres domésticos” (Ibid., p. 4). Não se permitiriam castigos físicos na escola; a disciplina teria por base a moderação. Como punição, as alunas poderiam ser privadas do recreio – nunca da alimentação – ou fariam alguma atividade extraordinária que constasse do currículo da instituição.

As docentes da instituição, por seu turno, teriam a obrigação de explicar em pormenores os afazeres domésticos e “[...] mostrar como o ensino pode ser dividido e seriado nos múltiplos misteres de cada ordem de ocupação” (Ibid., p. 4). Deveriam expor os conteúdos clara e metodicamente, incentivando as discípulas a procurar, por si mesmas, “[...] a razão das ocupações a que se entregam” (Ibid., p. 4). Ao agir conforme as recomendações da direção, instariam as alunas a se comportar de forma singela, na escola e fora dela; a parcimônia com o material do estabelecimento, “[...] mantendo a higiene e a ordem, nas classes e dependências [...]” (Ibid., p. 5), seria, demais, encargo do corpo docente (se fossem constatados danos ao patrimônio escolar, por negligência das mestras, estas teriam que se explicar perante a diretora).

As professoras – só se aceitavam, a princípio, as diplomadas pelos institutos *ménagère* – precisariam residir na escola, donde só sairiam com a autorização da direção, “[...] a quem indicarão sempre os lugares para onde se dirigem. As visitas de

---

operacionalizado em sala de aula, propunha que se evitasse o tédio e o cansaço das crianças. A inteligência e a observação seriam esmeradas por meio de atividades palatáveis orientadas pelas “[...] imitações das formas e dos objetos existentes no cotidiano da criança: os jogos com sólidos, cubos, prismas, bastões, tábuas, anéis, mosaicos etc.” (Ibid., p. 93). O objetivo das referidas atividades era a reprodução de “[...] construções, móveis e utensílios familiares aliados ao prazer na aprendizagem” (Ibid., p. 93). Eis, no final das contas, o fito do método intuitivo: preparação para a existência “[...] inteligente e ativa do homem, que pode contribuir para a manutenção de uma sociedade esclarecida e laboriosa” (Ibid., p. 96). A aprendizagem por ele desenvolvida necessitava ser demonstrada nas “[...] construções e trabalhos elaborados pelos alunos” (Ibid., p. 96). Para ser bem-sucedido, tal método prescreve uma escola cujo ambiente tem que ser arejado e claro, adornado “[...] com trabalhos feitos pelos próprios alunos, e nas salas de aula deve haver um conjunto de material disponível para cada uma das crianças” (Ibid., p. 98). Interligada à recreação, a instrução “[...] produziria atenção e prazer na aprendizagem, aguçando a curiosidade e possibilitando o avanço do conhecimento” (Ibid., p. 100). Em poucas palavras, o método intuitivo procurava adestrar os sentidos. Seu esteio epistemológico, assim sendo, é o fato de os sentidos originarem o conhecimento e as ideias, “[...] instituídas a partir da experiência, base geral da reflexão” (Ibid., p. 119). Ao direcionar os conteúdos estudados na escola ao universo produtivo, graças ao ensino científico, permitiu “[...] projetar [...] um país moderno, vale dizer, capitalista” (Ibid., p. 129). Sua apropriação propiciou o engendramento de um paradigma pedagógico a ser efetuado em nível nacional, “[...] sendo, ao final, marcado pelas condições reais de carência existentes nas escolas: carência de material didático, carência de professores habilitados, carência de direcionamento político para a educação popular” (Ibid., p. 129).

seu conhecimento só poderão ser recebidas nos dias de férias e em horas determinadas” (Ibid., p. 5). Havendo desobediência à diretora, dever-se-ia comunicar o Conselho Administrativo ou o presidente da Liga de Ensino.

Figura 4 – Professoras da Escola Doméstica (1922)



BARROS, Eulália Duarte. *Uma escola suíça nos trópicos: Escola Doméstica de Natal*. Natal: Offset Gráfica e Editora, 2000. Não nos foi possível identificá-las nominalmente. Delas, exigia-se uma postura incorruptível, serena, aprazível e, concomitantemente, disciplinadora, a fim de se lidar “adequadamente” com as estudantes. Para poder se enquadrar nas exigências da instituição, tinham que controlar seus impulsos, norteando-se pelo princípio da moderação. Como veremos na próxima fotografia, as roupas brancas, à semelhança do uniforme das alunas, era uma prescrição advinda da medicina higienista, cara ao criador da escola, Henrique Castriciano de Souza.

As alunas internas e semi-internas, as quais ficavam no estabelecimento das 7h30 às 18h, só ingressariam na escola quando completassem 14 anos de idade (as primeiras pagariam 50\$000 de mensalidade; as segundas, 30\$000). No ato da matrícula, elas teriam de apresentar os atestados de vacina e o diploma do curso primário. Além disso, era-lhes obrigatório o uso do enxoval do lar<sup>141</sup>, composto por

<sup>141</sup> Citando um artigo publicado n'A *República*, em 28/07/1914, Eulália de Barros (2000, p. 104) menciona que esse enxoval era composto por “[...] vestidos, [...] roupa de cama e de toucador, quatro aventais de cor, com mangas que cubram inteiramente o vestido, e quatro aventais brancos de diversos modelos”. Ainda segundo esse artigo, recomendava-se às alunas um penteado singelo, sem

roupas de cama e peças apropriadas aos serviços domésticos (Ibid., p. 5).

“A alunas pagarão ou farão substituição dos objetos que deteriorarem e se conformarão estritamente com as determinações diárias das mestras, devendo às 9h30 da noite estar a escola em completo silêncio e apagadas as luzes” (Ibid., p. 5). Se, em razão de doença, elas não pudessem estar presentes às aulas, deveriam avisar com antecedência à diretora, a fim de que as providências fossem adotadas.

No cotidiano escolar, as alunas internas tinham uma vida marcada “[...] pelas sinetas de horários de acordar, assistir aula, fazer refeições, receber visitas, orar, dormir. O tempo das alunas era meticulosamente medido e racionalizado [...]” (RODRIGUES, op. cit., p. 141). As atividades desempenhadas por elas, dia a dia, eram intercaladas entre breves interlúdios de ócio e diversão. Aos fins de semana, sobretudo no domingo, a rotina era menos rígida, o que lhes permitia receber visitas de familiares e amigos, se houvesse anuência dos pais ou responsáveis.

Vigorava, na Escola Doméstica, a liberdade religiosa. Mesmo as diretoras professando o protestantismo, as alunas, todas católicas nessa época, eram encaminhadas, sob a responsabilidade da instituição, às missas dominicais na Igreja do Bom Jesus das Dores, situada no bairro da Ribeira. Em termos de relações humanas, incentivavam-se as alunas a expressar suas opiniões, uma vez que somente por meio da conversação poder-se-ia haver intercâmbio de ideias e estabelecimento de laços de amizade. O silêncio, além de tudo, não permitia o indigitamento de possíveis moléstias comportamentais em personalidades que ainda estavam a se formar. “Só [...] quando as internas subiam para os dormitórios, subia também a professora para dizer 'boa-noite'. Era a senha educada para se dizer 'cada uma agora faça o silêncio do repouso’” (BARROS, 2000, p. 92).

---

extravagâncias. Joias, que denotavam luxo e ostentação, eram terminantemente proibidas pelas professoras. Além do mais, aquelas precisariam comprar um largo e sóbrio chapéu de palha, para as aulas de Jardinagem.

Figura 5 – Primeiras alunas diplomadas pela ED (1919)



BARROS, Eulália Duarte. *Uma escola suíça nos trópicos: Escola Doméstica de Natal*. Natal: Offset Gráfica e Editora, 2000. Da esquerda para direita: Maurília Guerra, Doralice Barros, Dulce Meira e Sá, Emília de Oliveira e Izabel Dantas. No canto superior, Henrique Castriciano de Souza é o segundo e o ministro Oliveira Lima, paraninfo da turma, que está de branco, o quarto; abaixo dele, sentada junto com as alunas, a diretora Leora James<sup>142</sup>. O uniforme escolar, de cor branca, atende a uma preocupação higienista<sup>143</sup> (brancura é sinônimo de limpeza, apuro e alinhamento). A postura das discentes, sorridente e, ao mesmo tempo, comedida, diz respeito à imagem de mulher moderna – soberana do lar e reformadora do meio social –, sóbria e judiciosa, que se queria transparecer à sociedade.

Enfim, “tudo e todos na escola deviam ser inspecionados: procurava-se impor e exigir ordem, disciplina e moderação aos corpos das crianças, e também dos professores” (VAGO, 2002, p. 143). A fim de legitimar um dado modelo pedagógico, a escola lança mão dos ritos, que são componentes de uma engrenagem de dominação, em cujo seio ocorre a regulagem de poderes e a submissão, a definição

<sup>142</sup> A contratação da diretora Leora James ocorreu de forma casual. Em 1917, Henrique Castriciano foi a Recife propagandar a Escola Doméstica de Natal. Uma jovem missionária estadunidense que assistia a uma palestra do educador manifestou interesse em conhecer a instituição. No mesmo ano, Miss James visitou Natal, encantou-se pela escola e acabou sendo convidada para dirigi-la. Ela se manteria no cargo até 1922. “Infelizmente, foi vítima de maledicências, pois se divulgou que ela estava tentando influenciar as alunas no caminho de sua religião protestante [o que foi endossado até mesmo pelo governador Antônio de Souza, católico fervoroso]. Espontaneamente [e muito decepcionada], afastou-se do cargo e se ausentou, definitivamente, de Natal” (LIMA, 2004, p. 250).

<sup>143</sup> Castriciano posicionou-se contra um fardamento chamativo e embelezado. Preferiu o avental totalmente branco, “[...] com linha simples de botões, meias, sapatos, gorro [...]” (CASCUADO, 2008, p. 168).

de obrigações e direitos. Com o aparecimento da modernidade, essa engrenagem funcionaria com base em dois dispositivos, a disciplina e o biopoder. A primeira intrometia-se “[...] mais diretamente nos espaços, utilizando recursos externos ao indivíduo” (BOSCHILIA, 2004, p. 132); o segundo valia-se de técnicas que se imiscuíam “[...] diretamente [...] [n]a conduta dos indivíduos” (Ibid., p. 132).

Os intentos pedagógicos da Escola Doméstica sobrelevaram a mera formação de boas donas de casa, pois evidenciavam uma preocupação com a posição que a mulher ocuparia em sociedade. Esperava-se formar “[...] uma cidadã moderna e civilizada” (RODRIGUES, op. cit., p. 206). Essa escola se inspirou num modelo de educação feminina importado da Europa, em que o âmago era a “[...] disciplinarização do corpo, através de regras, valores, normas disciplinares, condizentes com uma filosofia de trabalho que valorizava a tripla formação: física, moral e intelectual” (Ibid., p. 206).

As regras escolares tinham de ser internalizadas, o alunado era obrigado a fixá-las. Para se atingir tal resultado, a escola utilizava-se de vários procedimentos, entre os quais o sistema de premiação ou emulação, o qual instava os discentes a sobrepujar dificuldades através “[...] da comparação e da competição com os colegas” (GUIDE apud BOSCHILIA, 2004, p. 133), assim como cominava padrões “[...] que deveriam ser continuamente superados dentro de um clima agradável” (Ibid., p. 133), que tornasse a vivência escolar mais apetecível.

Em geral, a totalidade das atividades escolares norteava-se por rituais que teriam de ser compulsoriamente seguidos, o que denotava que, tendo em vista esses controles, inspirados pela sociedade, a escola interiorizava e formalizava comportamentos que se inseririam “[...] na própria estrutura da personalidade, de modo a orientar uma determinada visão de mundo” (BOSCHILIA, 2004, p. 135).

Se pretende fundar uma identidade coletiva, a instituição escolar deve demarcar “[...] o seu 'território' e as suas relações com o meio ambiente, e, designadamente, com os 'outros', formando imagens dos inimigos e dos amigos, rivais e aliados” (BACZKO apud BOSCHILIA, 2004, p. 136).

Em suma, ao praticar seus rituais, a escola propunha-se a

[...] construir e reconstruir o capital de esquemas informacionais para que os estudantes se mantivessem enquadrados às regras impostas e fossem

inseridos num modelo homogêneo de percepção que os agrupava numa comunidade específica, distinta das demais (BOSCHILIA, op. cit., p. 137).

### 3.3 A Escola Doméstica de Natal: práticas pedagógicas e apropriações do alunado

Pensar no ensino é conceber um mister com indivíduos, um “ofício relacional”, do qual o “instrumento de trabalho” precípua é a figura do docente, “[...] um sujeito interagindo com outros sujeitos, [em] uma atividade cujas dimensões existenciais e afetivas não podem ser desconhecidas” (CARVALHO, 2005, p. 91). Relação assaz idiossincrática e *sui generis* acontece entre alunos e professores, envolvendo “[...] sentimentos díspares e preconceitos de toda ordem de ambas as partes” (VEIGA, 2005, p. 200). Aluno e professor têm suas identidades fomentadas social e historicamente, de caráter mútuo e relacional; dessarte, detêm especificidades espacial e temporalmente, isto é, são produto de períodos históricos e espacialidades determinados.

Em sala de aula, são dinamicamente associadas práticas de corporeidade, estética e subjetividade. Nela, as vivências corporais e as “[...] formas de seu deslocamento e de sua exposição foram elementos que possibilitaram experiências distintas na produção da identidade aluno e professor” (Ibid., p. 210). A estética, nesse contexto, condiz com a maneira pela qual o espaço da aula é arrumado – distribuição das carteiras e demais objetos – e com os “monumentos” que abriga – bandeiras, crucifixos, efigies de autoridades, etc. Do final do século XIX para frente,

[...] foram produzidos valores modelares da estética do corpo de alunos e professores, com destaque para o corpo limpo e saudável, e [o] padrão branco europeu, devido às influências dos eugenistas brasileiros e, com isso, a negação do padrão afrodescendente. Salienta-se ainda o uso do uniforme e as advertências em relação à aparência do professor como referência para os alunos (Ibid., p. 211).

No seu dia a dia profissional, os professores foram os agentes-mores do exercício prático dos dispositivos pedagógicos da Escola Doméstica<sup>144</sup>, cumprindo

---

<sup>144</sup> Andréa Rodrigues (2007, p. 209; 244) relaciona três obras que serviram de suporte didático às alunas da ED: *Manual de civilidade e etiqueta: regras indispensáveis para se frequentar a boa*

com as determinações desta: encerramento, no prazo concertado, do ano letivo, aplicação dos instrumentos avaliatórios, obediência às práticas de disciplinarização (estabelecimento de punições, premiações), etc. As regras impostas às alunas primavam pela ordem escolar: lidar educadamente com os mestres e as colegas, fazer tudo de acordo com as prescrições da diretoria, não sair dos dormitórios antes de a sirene soar, receber visitas unicamente nos horários estipulados pela escola, “[...] não falar com pessoas estranhas, somente mediante o aval dos responsáveis, não usar qualquer tipo de bebida alcoólica, fumo [...] [esse tipo de falta ocasionaria uma punição severa], obedecer ao uso constante dos uniformes [...]” (RODRIGUES, op. cit., p. 232).

Com a finalidade de ser aprovadas nos exames feitos na escola, as alunas precisavam obter, no mínimo, seis pontos. Para as que não atingissem a média no decorrer do ano letivo, existia uma pontuação relativa ao comportamento, “[...] o que iria definir a sua continuidade ou repetição de ano letivo” (Ibid., p. 161). Percebe-se quão relevante o comportamento era para a vida escolar, a ponto de determinar a aprovação ou reprovação da aluna.

Por sua vez, os exames finais do curso doméstico transformavam-se numa verdadeira festa, pois, além de contar com a presença de familiares e amigos das alunas, recebiam convidados conspícuos (políticos e jornalistas). Na imprensa local – a ED sempre se preocupou em se mostrar à sociedade, em construir uma imagem favorável de si mesma, como vimos nas fotografias analisadas –, fazia-se uma cobertura nada desprezível desses eventos, veiculando-se os nomes das alunas concluintes e as notas obtidas por elas nas provas escritas; estas consistiam em dissertações sobre um dado tema e eram lidas, no momento da formatura, em locais pomposos, como o antigo Teatro Carlos Gomes (Ibid., p. 200). Ao término do curso doméstico, além do exame escrito, todas as alunas prestavam exames orais dos componentes curriculares estudados e, ainda por cima, elaboravam pratos para serem avaliados por uma comissão julgadora. Também se exigia delas uma tese de conclusão de curso. Apenas as aprovadas recebiam o certificado de “dona de casa”.

Além do mais, amiúde, a escola oferecia recepções a autoridades públicas,

---

*sociedade* (1908), de Beatriz Nazareth, *Higiene alimentar* (1908), de Eduardo Magalhães, e *Os quatro livros da mulher: o livro da dona de casa* (1917), de Paulo Combes. Essas obras dão-nos pistas valiosas no que tange às práticas escolares, ao projeto pedagógico e à formação da mulher naquele estabelecimento de ensino, “[...] reafirmando os saberes transmitidos e as metodologias empregadas”.

que eram planejadas e orquestradas, da parte ornamental à preparação das refeições, pelas próprias alunas<sup>145</sup>. No cotidiano escolar, cabia igualmente às alunas a faxina dos dormitórios e os trabalhos de cozinha, uma vez que a ênfase do ensino doméstico recaía sobre a imbricação entre prática e teoria (Ibid., p. 204-205).

O dia a dia escolar, porém, reveste-se de conflitos e contínuas construções e reconstruções. “Adquirem realce os usos, os modos como os sujeitos lidaram com os materiais que foram distribuídos e/ou impostos a eles<sup>146</sup>, perceptíveis nos vestígios do tempo por vezes inscritos nos espaços estratégicos do poder” (VIDAL, 2005, p. 65). As alunas da Escola Doméstica resistiam à ordem e à disciplina que lhes eram impostas no ambiente escolar, ao praticar o riso, as brincadeiras e as conversas com as colegas. “Contra os dispositivos disciplinares impostos na escola, as crianças realizavam práticas de ocupação a seu modo dos tempos e espaços escolares, procurando também ludibriar e transgredir o controle de inspetores e diretoras [...]” (VAGO, 2002, p. 143-144). O público ao qual o edifício escolar é reservado utiliza-o com base em suas próprias experiências, reagindo aos atributos característicos do cenário escolar e aos pontos de intercessão que este estabelece “[...] com as realidades socioculturais do espaço-tempo dado” (BENCOSTTA, 2007, p. 122).

Na ED, portanto, as alunas apropriaram-se das práticas escolares, agindo diante delas, manifestando-se através de seus pontos de vista e experiências pregressas. Assim como as professoras, elas exprimiam “[...] distanciamentos, mas também proximidades de ideias a partir dos diversos momentos em que, juntas, compactuavam [ou não] com algumas práticas culturais trabalhadas no interior [...] [do estabelecimento]” (RODRIGUES, op. cit., p. 133).

No currículo recém-elaborado para o ensino doméstico na escola, o aproveitamento das sobras de comida, durante as aulas práticas, embora tenha causado, inicialmente, repulsa no alunado – ora, “os restos eram para os porcos” –,

---

<sup>145</sup> “[...] considerar as finalidades educativas da Escola Doméstica de Natal transpõe as fronteiras dos conteúdos transmitidos especificamente em sala de aula, norteados por um modelo escolar, envolvendo, também, a cultura escolar da instituição, que compreendia: os rituais festivos, as atividades de sociabilidade, seus objetivos, dentre outros propósitos” (RODRIGUES, 2007, p. 161-162).

<sup>146</sup> “Esses objetos e muitos outros, individuais e coletivos, necessários ao funcionamento da aula, trazem as marcas da modelação das práticas escolares, quando observados na sua regularidade. Mas portam índices das subversões cotidianas a esse material modelar, quando percebidos em sua diferença, possibilitando localizar traços tanto de como os usuários operavam inventivamente com a profusão material da escola quanto das mudanças, às vezes imperceptíveis, que impetraram nas práticas escolares” (VIDAL, 2005, p. 65).

acabou sendo aceito (não sem resistências, é claro), em virtude das próprias adversidades socioeconômicas pelas quais o Rio Grande do Norte passava. A introdução de um maior sortimento de verduras e legumes<sup>147</sup>, cultivados em canteiros anexos ao prédio escolar, no cardápio das alunas, que, em Natal, consumiam apenas couve, coentro, cebolinha, batata-doce e jerimum, foi mais uma inovação trazida pelas professoras da École Ménagère (BARROS, op. cit., p. 121).

Um episódio pitoresco quanto ao estranhamento das estudantes em relação a certos vegetais, mencionado por Chicuta Nolasco, ex-aluna e ex-professora da instituição, ocorreu em 1923, quando a então diretora Alexandra Schimelpfeng, desobedecendo o Regimento Interno da instituição, obrigou-as a comer beringelas recheadas no almoço, ordem que elas prontamente desrespeitaram. Assim, puderam saciar a fome somente no jantar. “Essa diretora só passou um ano (1923) na direção da escola, e não foi simpática às alunas, talvez pelo seu tipo físico, avantajado em presumíveis 1,80 m de altura, e seu rigor germânico. Todas tinham saudades da 'dona' Miss James” (Apud Barros, op. cit., p. 122-123).

Os cardápios diários feitos na escola, por mais simples que fossem, recebiam nomes franceses, o que deixava as alunas enlevadas, sentindo-se num verdadeiro hotel parisiense, enquadradas num modelo civilizatório à europeia. Vejamos, respectivamente, duas receitas extraídas do Caderno de Pastas e do Caderno de Molhos de uma das alunas do educandário<sup>148</sup>, que mostram, além do mais, como ela se apropriou de conteúdos ministrados em sala de aula:

*Pâte sablée*

Prepara-se a pasta com 200 gramas de farinha peneirada, 50 gramas de manteiga, 25 gramas de banha, pouco leite frio e pouco sal./ Peneira-se a farinha sobre a mesa de mármore ou sobre uma tábua; no meio faz-se um buraco e se coloca a manteiga, [a] banha, [o] sal e o leite; em seguida junta-

<sup>147</sup> Enquanto o coentro e a cebolinha eram as verduras mais consumidas entre os natalenses, a Escola Doméstica inaugurava, na culinária potiguar, “[...] o uso de outras hortaliças e legumes mais diversificados como [...] chuchu, batatinha [batata-inglesa], repolho, abobrinha e outros, assim como o cultivo de hortas caseiras [...] [e as] compras de hortaliças em feiras livres, práticas estranhas aos hábitos rotineiros da cidade do Natal, provocando nas alunas a prática de novos costumes, evidenciando, com isso, o caráter inovador do currículo da escola [...] naquele tempo” (RODRIGUES, 2007, p. 217-218).

<sup>148</sup> A aluna em questão é Naninha Soares. Nos seus primeiros anos de funcionamento, a influência das professoras estrangeiras – e, por conseguinte, da língua francesa – fez-se muito presente na Escola Doméstica de Natal, a ponto de essa mesma aluna, só para citar um exemplo, intitular um de seus cadernos de *Cahier 2* (1914, p. 17), no qual anotou o seguinte *menu*, que seria aprendido numa aula de Cozinha: *Potage franc comtois, Veau à la Marengo, Biftech russe, Risotto e Tutti-frutti*.

se com a farinha./ Trabalha-se muito pouco para que a pasta não endureça./ Deixa-se descansar 20 minutos, coberta com uma toalha limpa e molhada na água fria./ Para se conhecer que a pasta está boa, faz-se um buraco antes de cobri-la./ Se ele não fechou, a pasta está completamente boa (SOARES, 1915, p. 1-2).

*Sauce bichoff*

Um copo de vinho tinto, meio copo d'água fria, 25 gramas de açúcar, um pouco de caramelo, 2 a 3 dentes de cravos; cozinha-se tudo junto [de] 15 a 20 minutos depois da ebulição./ Deixa-se esfriar e se serve na molheira” (SOARESb, 1915, p. 14-15).

O asseio também era marca registrada de todos os cômodos da escola; a economia, palavra de ordem nas compras e na indumentária escolares, “[...] e havia até aula de *racomodage*, que era simplesmente o conserto de roupas semanal. Aliás, a escola dessa época tinha tudo à estrangeira, e [isso] era o que a tornava diferente e discutida” (BARROS, op. cit., p. 124).

O Instituto de Puericultura da ED abriu suas portas em 1919, graças à iniciativa do médico Varela Santiago<sup>149</sup>, pioneiro do ensino dessa matéria em terras potiguares. O programa disciplinar que organizou tinha como intuito abarcar os dados antropométricos e a divisão etária da primeira infância, os cuidados concernentes aos recém-nascidos (higiene, alimentação, peso, estatura, etc.), o desmame e as doenças que atacavam as crianças (diarreias, problemas respiratórios, entre outras) (Apud BARROS, 2000, p. 125). Afinal, as mulheres modernas pretendidas pela instituição deveriam cuidar melhor dos filhos, a fim de “regenerar” o meio social; para tanto, teriam de seguir os princípios da medicina higienista.

Nesse mesmo ano, Leora James<sup>150</sup>, considerada hábil administradora por seus pares, tornou-se diretora da Escola Doméstica. Sua gestão caracterizou-se pelas mudanças curriculares: implementou as disciplinas de Música, Canto e Cultura

---

<sup>149</sup> Num artigo de 1925, esse médico, ainda professor da Escola Doméstica, pronuncia-se acerca da importância da higiene na vida da mulher brasileira: “o nosso bem-estar físico não está subordinado apenas à boa alimentação, depende também do asseio da cozinha e seus utensílios. A cozinha representa papel importantíssimo na saúde de um povo. Assim sendo, é necessário que não sejam desconhecidos alguns preceitos de higiene alimentar. A dona de casa deve ser muito asseada [...] e [...] exigir de seus empregados. Ela não deverá consentir que a cozinheira e [a] copeira enxuguem as mãos no avental, cuspem no chão, cocem a cabeça, etc.” (Apud RODRIGUES, 2007, p. 216).

<sup>150</sup> Mais tarde, Leora James aproveitou para solicitar novas contratações de professores à Liga de Ensino, que se consumaram rapidamente: as inglesas Helen Gearing (disciplina de Ordem Doméstica e Lavanderia) e Henrietta Davis (Cultura Física e Jogos, Francês, Inglês), e a francesa Lucille Groper (Costura), que muito influenciou, com a moda de seu país, a maneira como as alunas se vestiam (BARROS, 2000, p. 133).

Física. Além disso, contratou experientes professoras que trabalhavam nos Estados Unidos (Alice Rivers, Stela Minor e Rose James), diminuiu a idade mínima de admissão de alunas – dos catorze para os doze anos – e acrescentou mais um ano ao curso doméstico. Em 1922, a escola já tinha até uma orquestra própria, que se apresentou no Teatro Carlos Gomes quando das comemorações dos cem anos da Independência (BARROS, op. cit., p. 130-131).

Em 1921, Henrique Castriciano e Luigi Maria Smido, maestro italiano e professor do educandário<sup>151</sup>, compuseram, respectivamente, a letra e a música do *Hino da despedida da Escola Doméstica de Natal* – já se pensava no relacionamento que as ex-alunas teriam com a instituição, que deveria ser pautado pela saudade e pelo apreço; afinal, a escola, para elas, era como se fosse sua própria casa. Ei-lo, na íntegra (Apud BARROS, 2000, p. 68-69):

Partimos nós, partimos nós  
E vós colegas ficais  
Tendo saudade de vós  
Não choraremos jamais

Que a saudade  
É como um fio  
De veludo ou de retrós  
Não nos separa como um rio  
Nos ligará mais e mais.

Partimos nós, a luz do sol  
É quem nos guia  
Ao nosso lar,  
Convosco fica o arrebol  
Da paz que vamos gozar.

Que a saudade em toda parte  
É como a luz de um Farol,  
Que ri na sombra e reparte  
Mesmo ao longe o seu lugar.

Parti, parti, parti,  
Que se foram anos afora  
Voltarás com a melodia  
Da voz sonora  
Que a saudade feita de sol e harmonia  
Terra é fecunda e rica  
Da claridade da aurora

---

<sup>151</sup> Depois de algum tempo, a Escola Doméstica, como se sabe, passou a aceitar homens em seu corpo docente.

Nos seus momentos iniciais, os problemas financeiros da Escola Doméstica foram constantes. Mesmo reajustando o valor das mensalidades (40\$000 e 60\$000, para semi-internas e internas, respectivamente), a Liga de Ensino, sob a presidência de H. Castriciano, recomendava parcimônia nos gastos, pois a escola precisava reformar a sala de refeições, “[...] construir uma copa de duas águas, soalhar dormitórios, cair alpendres, terraços, abrir portas, fazer aparelhos [...] (ATA DA LIGA DE ENSINO, 05/01/1921, apud BARROS, 2000, p. 132), o que totalizava sete contos de réis.

Outra solução adotada para se arrecadar mais dinheiro foi a criação de dois “cursos anexos” no estabelecimento escolar, Música (Piano, Violino ou Violoncelo) e Pintura e Desenho, cuja finalidade seria incentivar, no estado, o desenvolvimento das capacidades artísticas. Para o curso musical, foram contratados os professores Thomaz Babibi, Adélia Brandão e Luigi Maria Smido; para o outro, empregou-se Theobaldo Braga. Os cursos durariam seis anos e sua matrícula custaria 20\$000, assim como o valor de cada mensalidade (ATA DA LIGA DE ENSINO, 05/01/1921, apud BARROS, 2000, p. 133).

Em 1924, Edwirges Shuller, de ascendência alemã, assumiu a direção da ED. Conhecedora das tendências pedagógicas europeias, suas principais influências eram Froebel e Pestalozzi. Não se sabe por que ela permaneceu apenas 12 meses em seu cargo. Uma de suas realizações foi a exigência de livro de ponto para o controle da assiduidade de professores e professoras (BARROS, 2000, p. 141).

Nesse período, o putativo “modernismo” adotado pelas mestras ádvenas no tratamento das alunas da escola era criticado por algumas vozes conservadoras da cidade do Natal. Para aplacar esse tipo de opinião desfavorável, o Conselho Deliberativo da Liga de Ensino resolveu se reunir e impor algumas restrições às alunas, que, doravante, só frequentariam bailes e cinemas nos períodos de férias, acompanhadas de pais ou responsáveis; outrossim, não mais poderiam ir às casas comerciais ou às feiras sozinhas, devendo ser acolitadas por uma professora, e isso unicamente quando fosse impossível ao comerciante remeter à instituição as mercadorias desejadas (ATA DA LIGA DE ENSINO, 1924, apud BARROS, p. 141).

A economia de recursos não deixou de fazer parte do dia a dia dos corpos discente e docente da instituição, dado que “a escola não tinha dotação

orçamentária; o governo estadual a ajudava a pagar os professores e, em reunião da Liga de Ensino, para solucionar esse impasse, a única medida a ser tomada foi [mais um] [...] reajuste das mensalidades [...]” (BARROS, 2000, p. 142), que chegaram a 100\$000, para as internas, e 50\$000, para as semi-internas. Um empréstimo conseguido com o governo federal, por intermédio do médico e político Deoclécio Marques, deu, finalmente, segurança financeira à instituição.

Na administração de Isabel Baird (1925), refinada educadora irlandesa, foi criado o Grêmio Littero-Musical Auta de Souza, que organizou a revista *A Escola Doméstica*, cuja publicação circunscreveu-se a quatro números – os dois primeiros lançados nos meses de outubro e novembro do mesmo ano, o terceiro e o quarto, em abril e agosto de 1926. Essa publicação divulgou artigos de alunas, professores e personalidades locais. A *Escola Doméstica* queria firmar seu lugar como instituição educacional de referência na sociedade norte-rio-grandense do período.

Nessa mesma época, consolidou-se, no Rio Grande do Norte, o papel da ED como

[...] formadora das elites culturais femininas da cidade do Natal, determinando que suas frequentadoras fossem educadas dentro do estilo social das camadas mais privilegiadas economicamente, imprimindo às alunas novos hábitos de civilidade e urbanismo, condizentes com padrões da sociedade emergente no país, já solidificada em algumas sociedades modernas (RODRIGUES, op. cit., p. 135).

Todavia, o número de alunas matriculadas na escola era muito escasso – só aumentaria a partir dos anos de 1950. Como explicar isso? O custo elevado da mensalidade e do enxoval das alunas era impeditivo para a maioria dos rio-grandenses-do-norte. Além do mais, ainda se tinha, em amplos setores da população, a crença de que à mulher, do ponto de vista da instrução, só caberia uma formação intelectual básica (as primeiras letras, no máximo) (Ibid., p. 146).

Como vimos, a proposta curricular desenvolvida pela escola, diferenciada para a realidade potiguar do período, visava conciliar teoria e prática, tendo a ciência como elemento axial de seus conteúdos. Essa alegada cientificidade manifestava-se quando da rotina do alunado: em sala de aula, estudava-se a teoria, a qual era aplicada, noutro momento, em laboratórios ou “[...] em espaços abertos, ao ar livre,

como forma de vivenciar a prática, estimular os sentidos e aguçar as experiências” (Ibid., p. 165).

No que diz respeito aos exercícios físicos, já nos anos 1920, a ED contava com a Ginástica Sueca, o Voleibol e o Basquetebol, o qual ela introduziu no Rio Grande do Norte (Ibid., p. 188).

Figura 6 – Aula de Cultura Física (1919)



BARROS, Eulália Duarte. *Uma escola suíça nos trópicos*: Escola Doméstica de Natal. Natal: Offset Gráfica e Editora, 2000. Cuidar do próprio corpo, submetendo-se a exercícios físicos, era um atributo considerado essencial às alunas da Escola Doméstica de Natal, que empreenderiam a “regeneração” da sociedade brasileira. Mães cuja compleição fosse mais pujante conceberiam filhos propensos a mudar os rumos do país.

Na escola, o ensino-aprendizagem permitia a convivência das alunas com atividades produtivas e experimentos, constituindo-se numa tendência contrária à modalidade de ensino intelectualista, verbalista e teórica, “[...] e se apresentava em [...] total concordância com os métodos de ensino que priorizassem a relação saber/fazer” (Ibid., p. 197).

Os conteúdos vistos em sala de aula estribavam-se num modelo pedagógico em que os ditames “[...] de civilidade, etiqueta e cortesia, e o seu cumprimento, faziam parte da estrutura curricular” (Ibid., p. 198). Ele foi desenvolvido a fim de se refrear “[...] manifestações inadequadas à moralidade da época, bem como para estabelecer padrões de alimentação, regras de estudo e comportamentos, controle

do tempo [e do espaço] [...]” (Ibid., p. 198).

Em suma, no contexto norte-rio-grandense, mesmo ainda limitando o raio de ação da mulher à esfera familiar, a Escola Doméstica de Natal inovou em termos curriculares e nas práticas pedagógicas. Ela trouxe a lume, pois, conceitos coligados a um projeto de modernidade pedagógica, a exemplo dos que abordavam relações entre os aspectos teórico e prático, “[...] escola e vida, conhecimento e ciência, saberes domésticos e racionalidade, higiene e educação, intelectualidade e moralidade, evidenciando-os como partes complementares que deveriam ser tratadas de forma associada” (Ibid., p. 278).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nos ensina o sociólogo Maurice Halbwachs (2006, p. 107), a História não revive os acontecimentos em sua, digamos, realidade, mas os reordena e os reorganiza em contextos nos quais pode dispor deles, “[...] contextos esses que permanecem exteriores aos grupos [sociais de outrora]”. Temos ciência de que nosso trabalho é fruto de escolhas, anseios e ideias que estão intimamente relacionados com a época em que vivemos, com o nosso lugar social<sup>152</sup>. O historiador não tem acesso ao passado tal como este aconteceu; na verdade, ele reconstrói esse passado consoante suas próprias expectativas, constituídas no presente, posto que tenha em vista o exame das fontes escritas e não escritas, vestígios de tempos idos, e da literatura historiográfica – ou seja, os textos e as reflexões de autoria doutros historiadores. Noutras palavras, a operação historiográfica configura-se como um recorte de dados em conformidade com “[...] uma lei presente, que se distingue do seu ‘outro’ (o passado), distanciando-se com relação a uma situação adquirida e marcando, assim, por um discurso, a mudança efetiva que permitiu esse distanciamento” (CERTEAU, 2006, p. 93).

Como ex-aluno e ex-professor da Escola Doméstica de Natal e do Complexo Educacional Henrique Castriciano, este que vos fala não poderia, em hipótese alguma, escrever um texto neutro, imparcial, desprovido de emoção, sobre Henrique Castriciano de Souza. Nalguns momentos desta pesquisa, portanto, simpatizamos, na maioria das vezes de maneira tácita, com o intelectual macaibense. Contudo, quando se fez necessário criticá-lo, mantendo-se a distância apropriada desse personagem da história norte-rio-grandense, não abrimos mão de tal recurso – se assim não o fosse, um estudo de caráter histórico seria impraticável, tornar-se-ia mero discurso panfletário, puro proselitismo.

Neste estudo, não encaramos Henrique Castriciano sob o prisma biográfico (pretendemos redigir uma biografia do autor em nossa tese de doutoramento); o que nos interessou mais foi sua atuação como publicista e, sobretudo, educador. Não

---

<sup>152</sup> “Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração [...] circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhes serão propostas [...] se organizam” (CERTEAU, 2006, p. 66-67).

deixamos, porém, de aquilatar seu *habitus* (a formação societária de sua individualidade), de situá-lo com cuidado no contexto histórico no qual viveu, na trama sociopolítica e cultural de seu tempo. Suas ideias só podem ser compreendidas levando-se em consideração tal percepção. Seguimos, assim, a exortação de Lucien Febvre (1996, p. 50), historiador da primeira geração do movimento dos *Annales*: “[...] criações de conceitos saídos de inteligências desencarnadas – depois vivem de sua própria vida fora do tempo e do espaço, formam estranhas cadeias, de elos ao mesmo tempo irrealis e fechados”.

Porém, nosso trabalho ressentia-se de uma investigação mais acurada acerca da construção do projeto de modernidade pedagógica elaborado por H. Castriciano, pois não esmiuçamos as leituras que realizou para sistematizar seus pontos de vista<sup>153</sup>. Também poderíamos ter focado melhor a disseminação das ideias do autor, ressaltando com maior ênfase as redes discursivas das quais ele fez parte. Creemos, porém, que esse exercício poderá ser desenvolvido em futuras pesquisas – em nossa tese de doutorado, por exemplo. Apesar de suas limitações, julgamos que este estudo está à frente doutros trabalhos que abordam o educador, como os citados na Introdução, já que não abraçamos uma perspectiva laudatória em relação a Castriciano e utilizamos uma fundamentação teórico-metodológica até então inédita para analisar sua atuação político-pedagógica<sup>154</sup>, o que fez com que tentássemos compreendê-lo, com maior propriedade, à luz do período em que viveu.

A visão deambulatória de Castriciano manifestava-se favoravelmente às “[...] mudanças sociais na vida brasileira, em particular no Rio Grande do Norte” (GERMANO, 2005, p. 9). Essas mudanças, consideradas parte integrante da modernidade, não seriam pura e simples cópia do que sucedia na Europa, muito embora não se devesse obnubilar as contribuições oriundas do Velho Continente, nem desprezariam as tradições consideradas basilares pelo educador.

A elite da qual Castriciano fazia parte estava sintonizada com o que ocorria de mais moderno no Brasil e nos países europeus e, além do mais, era apreciadora das belas-artes e do universo literário. Ao chegar ao poder, no Rio Grande do Norte,

---

<sup>153</sup> Na Escola Doméstica de Natal, no chamado Espaço Cultural Nísia Floresta, há, devidamente conservado, o que sobrou do acervo de livros de Henrique Castriciano, o que viabiliza a atividade de pesquisa. Só não fizemos a leitura e fichamento desses livros por causa das limitações de tempo relacionadas à confecção de uma dissertação de mestrado. Todavia, em nosso doutorado, pretendemos realizar tal esforço.

<sup>154</sup> Para acesso à discussão referente à fundamentação teórico-metodológica deste trabalho, *vide* Introdução.

esse grupo social, encarnado na oligarquia Albuquerque Maranhão, pôs em prática um projeto de modernização urbana, com a intenção de fornecer a Natal, capital do estado, uma fisionomia de “civilidade moderna”, o que foi endossado entusiasticamente pelo intelectual macaibense. Graças ao apoio e à proteção dessa oligarquia, ele pôde ocupar uma posição de destaque na imprensa local, mormente no jornal *A República*, e exercer cargos de relevo na máquina pública, o que lhe garantiu o espaço necessário para veicular suas ideias sobre educação feminina.

Na compreensão do autor, a população potiguar só se modernizaria por meio da educação, pilar indispensável de toda e qualquer sociedade desenvolvida. Ele não foi um homem de letras ensimesmado, alheio aos estigmas mundanos; pelo contrário, inseriu-se “[...] no espaço público para refletir sobre os problemas do tempo em que viveu e delinear projetos que contribuíssem para superar o atraso e a miséria da periferia” (Ibid., p. 11).

Com a criação da Liga de Ensino e da Escola Doméstica, cuja inspiração veio da Europa, o intelectual macaibense pretendia pôr à disposição da mulher potiguar uma educação norteada pelas atividades práticas – as lides domésticas –, consubstanciando-a com um ensino teórico mais complexo, dito “científico”. Educadas sob esse novo modelo pedagógico – novo para a realidade do estado, vale salientar –, que jungia o saber e o fazer, as moças transformar-se-iam moral, intelectual e fisicamente, empreendendo uma genuína “regeneração” na sociedade brasileira, já que ministrariam aos seus rebentos, na primeira infância, uma educação mais “salutar” e “profunda”<sup>155</sup>.

Assim sendo, esse modelo pedagógico apregoava que “[...] as mulheres deveriam desejar ser mães, acima de tudo, como se sua suposta essência se localizasse num órgão específico – o útero, capaz de responder por todos os seus bons e maus funcionamentos fisiológicos, psíquicos e emocionais” (RAGO, 2004, p. 31-32). Estamos diante da identidade feminina moderna presente no discurso

---

<sup>155</sup> O Boletim Comemorativo dos Cinquenta Anos da Escola Doméstica de Natal (1914 – 1964), publicado quando da gestão de Noilde Pessoa Ramalho, faz uma síntese dos ideais de Henrique Castriciano, reverenciado como o patrono da instituição: “[...] a constituição da família, a vida do lar, a elevada e nobre aspiração da mulher. Urgia conseqüentemente a necessidade da constituição de uma escola dentro desses moldes” (ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL, 1964, p. 17). A finalidade precípua da Escola Doméstica sempre foi a mulher, a qual tem o “[...] feto de se preparar para o seu verdadeiro ministério, compreendendo e aceitando a missão para a qual foi chamada [cuidar do lar, ater-se à família] e aprendendo a elevar, purificar e enaltecer, pela força do seu sentimento e de sua inteligência esclarecida, a vida que escolheu e cujo futuro feliz depende da luz do seu espírito, de sua personalidade e da força do seu caráter bem formado” (Ibid., p. 20).

pedagógico do educador. O papel social da mulher era predeterminado pelas expectativas masculinas. Ela viveria para outrem, o marido e os filhos; teria que zelar pelo bom funcionamento do lar. Só tomaria as rédeas da família se o pai ou o esposo, por alguma contingência da vida, não mais pudesse fazê-lo. Se viesse a “deixar o lar” e “renunciar” à maternidade, a mulher, presume-se, não se realizaria, não cumpriria seu “papel natural”.

“Durante séculos, as mulheres serviram como espelhos para os homens, elas possuíam o poder mágico e delicioso de refletir uma imagem do homem duas vezes maior do que a natureza” (WOOLF apud BARD, 2013, p. 116). O “espelho das mulheres” recrudescer a virilidade masculina, o que tem íntima relação com a introjeção de normas de gênero – “força masculina” x “fragilidade feminina”. Não seria, pois, o projeto de modernidade pedagógica de autoria de Castriciano, no fundo, uma tentativa de manter o domínio masculino em sociedade? Não podemos responder negativamente a essa questão. Porém, acreditamos que há outros desdobramentos na resposta, a ser examinados a seguir.

Não obstante as restrições da Escola Doméstica – chegou-se a criticá-la, pois se enxergava nela uma forma de escravizar a mulher ao marido e aos filhos –, sua importância não pode ser obliterada, pois diplomou (e, atualmente, continua a diplomar) mulheres que, devido aos conhecimentos adquiridos na instituição, puderam reforçar e, nalguns casos, encabeçar o orçamento familiar. Por mais que não tenha logrado quebrar o “espelho feminino” descrito pela escritora inglesa Virginia Woolf, Castriciano, no que diz respeito ao Rio Grande do Norte, ao menos escarificou sua superfície, não o deixou incólume como antes – eis sua contribuição às gerações vindouras.

## FONTES

ALBUQUERQUE, José Geraldo de (Org.). *Henrique Castriciano: seleta (textos e poesias)*. Natal: [s.n.], 1993.

ALBUQUERQUE, José Geraldo de (Org.). *Henrique Castriciano: seleta (textos e poesias)*. Natal: [s.n.], 1994. v. 2.

ALBUQUERQUE, José Geraldo de (Org.). *Henrique Castriciano: seleta (textos e poesias)*. Natal: RN Econômico, 2004. v. 3.

ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL. *Boletim Comemorativo do Cinquentenário da Escola Doméstica de Natal (1914 – 1964)*. Natal – RN. URN: Imprensa Universitária, 1964.

ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL. *Plano Geral de Ensino*. Natal: Tipografia M. Victorino & C., 1922.

ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL. *Prospecto da Escola Doméstica de Natal*. Rio de Janeiro: Tipografia de Rodrigues & CIA, 1919.

ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL. *Regimento Interno da Escola Doméstica de Natal*. Natal: Tipografia d'A República, 1915.

LIGA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE. *Escola Doméstica de Natal: fundada em 1914*. Natal: Imprensa Oficial, 193-.

SOARES, Naninha. *Caderno para pastas (1915)*.

SOARES, Naninha. *Caderno para molhos (1915)*.

SOARES, Naninha. *Cahier n. 2 (dezembro de 1914)*.

SOUZA, Henrique Castriciano de. *Conferência: educação da mulher no Brasil (1911)*. Natal: Sebo Vermelho Edições, 2011.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Geraldo de. *Henrique Castriçiano: um reformador social*. 1981. 180 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1981.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *Nordestino: uma invenção do falo – uma história do gênero masculino (Nordeste – 1920/1940)*. Maceió: Edições Catavento, 2003.

\_\_\_\_\_. *Nos destinos de fronteira: história, espaços e identidade regional*. Recife: Bagaço, 2008.

\_\_\_\_\_. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, Recife: FJV, Massangana, 1999.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

ARANHA, Maria Lúcia de Almeida. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARD, Christine. A virilidade no espelho das mulheres. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História da virilidade: a virilidade em crise? Séculos XX-XXI*. Petrópolis: Vozes, 2013. v. 3.

BARROS, Eulália Duarte. *Uma escola suíça nos trópicos: Escola Doméstica de Natal*. Natal: Offset Gráfica e Editora, 2000.

BARROS, José D'Assunção. *O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BAUDELAIRE, Charles. *A modernidade de Baudelaire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desafios da arquitetura escolar: construção de uma temática em história da educação. In: Marcos Aurélio Taborda de (Org.). *Cinco estudos em História e Historiografia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BORGES, Maria Eliza Linhares. *História e fotografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BOSCHILIA, Roseli. A escola, o ensino e o rito: cultura escolar e modernidade. In: ALMEIDA, Malu. *Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas*. Campinas: Editora Alínea, 2004.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CARVALHO, Marcus Vinícius Corrêia. Moderno, modernidade e modernização: polissemias e pregnâncias. In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz e; FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil – 1822 – 2022).

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na análise sociológica do trabalho docente: um palco de imagens. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 1-12, janeiro/fevereiro de 2000.

CASCUDO, Luís da Câmara. *História da cidade do Natal*. Natal: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 1999.

\_\_\_\_\_. *Nosso amigo Castriciano: reminiscências e notas*. Natal: EDUFRN, 2008. (Coleção Câmara Cascudo: Biografias).

CAULFIELD, Sueann. *Em defesa da honra: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918 – 1940)*. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Pesquisa

em História Social da Cultura, 2000. (Coleção Várias Histórias).

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

DOOLEY; Robert A.; LEVINSOHN, Stephen H. *Análise do discurso: conceitos básicos em Linguística*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

ELIAS, Nibert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESTEVES, Martha de Abreu. *Meninas perdidas: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FARIA FILHO et al. A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FEBVRE, Lucien. *Olhares sobre a História*. Lisboa: Edições Asa, 1996.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. *Currículo e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GAY, Peter. *A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GERMANO, Willington. Prefácio. In: PINHEIRO, Rosa Aparecida. *Educação e modernização em Henrique Castriciano*. Natal: EDUFRN, 2005.

GIDDENS, Anthony. *O Estado-nação e a violência: segundo volume de uma crítica contemporânea ao materialismo histórico*. São Paulo: Editora da USP, 2008.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 2. ed. São Paulo: Editora Centauro, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HERSCHMANN, Micael M. A arte do operatório. Medicina, naturalismo e positivismo (1900 – 1937). In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Org.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. O imaginário moderno no Brasil. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Org.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HOBSBAWM, Eric J. *A era do capital (1848 – 1875)*. 5. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *A era dos impérios (1875 – 1914)*. 13. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. O ideário pedagógico moderno nos discursos dos intelectuais Henrique Fontes e Oswaldo Cabral: escola primária catarinense (1920 – 1930). In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz e; FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil – 1822 – 2022).

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989. (Série Princípios).

JINZENJI, Mônica Yumi. *Cultura impressa e educação da mulher no século XIX*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LIMA, Daladier Pessoa Cunha. *Noilde Ramalho: uma história de amor à educação*. Natal: Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MAIO, Marcos Chor. Afrânio Peixoto: notas sobre uma trajetória médica. *Revista da SBPC*, Campinas, n. 11, p. 75-81, 1994.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Uma história da leitura*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARINS, Paulo César Garcez. Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In: NOVAIS, Fernando (Coord.). *História da vida privada no Brasil – República: da Belle Époque à Era do Rádio*. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MEDEIROS, Tarcísio. *Estudos de história do Rio Grande do Norte*. Natal: Tipografia Santa Cruz, 2001.

MELLO, Pedro de Alcântara Pessoa de. *Natal de ontem: figuras e fatos de minha geração*. Natal: Sebo Vermelho Edições, 2006. (Série Clássicos Potiguares).

MENCKEN, Henry Louis. *O livro dos insultos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente.

In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Org.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

OLIVEIRA, Giovana. *De cidade a Cidade: o processo de modernização do Natal (1889 – 1913)*. Natal: EDUFRN, 2000.

OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de; BELTRAN, Claudia Ximena Herrera. Uma educação para a sensibilidade: circulação de novos saberes sobre a educação do corpo no começo do século XX na Ibero-América. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 13, n. 2, (32), p. 15-43, maio/agosto de 2013.

OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de; MEURER, Sidmar dos Santos. Tensões entre o prescrito e o realizado na escolarização paranaense na década inicial do século XX: experiências de professores primários a partir da análise dos relatórios da instrução pública. In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de (Org.). *Cinco estudos em História e Historiografia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. *Educação e modernização em Henrique Castriciano*. Natal: EDUFRN, 2005.

\_\_\_\_\_. *Henrique Castriciano: educação e modernização no limiar do século XX*. João Pessoa, 1996, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 1996.

RAGO, Margareth. Ser mulher no século XXI ou carta de alforria. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de. *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

\_\_\_\_\_. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. *História da educação brasileira (a organização escolar)*. 16. ed. rev. e amp. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Higiene de São Paulo (1918 – 1925)*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

RODRIGUES, Andréa Gabriel Francelino. *Educar para o lar, educar para a vida: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914 – 1945)*. 2007. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

RODRIGUES, Marta Bezerra. *Conceitos e práticas educativas nos Regimentos Escolares no Rio Grande do Norte (1910 – 1930)*. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth B. Gênero e patriarcado: violência contra as mulheres. . In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de. *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Tarcísio Gurgel dos. *Belle Époque na esquina: o que se passou na República das Letras Potiguar*. Natal: Editora do Autor, 2009.

\_\_\_\_\_. *Informação da literatura potiguar*. Natal: Argos Editora, 2001.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOARES, Angélica. *Gêneros literários*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007. (Série Princípios).

SOUZA, Eloy de. Meu irmão Henrique. In: CASCUDO, Luís da Câmara. *Nosso amigo Castriciano: reminiscências e notas*. Natal: EDUFRN, 2008. (Coleção Câmara Cascudo: Biografias).

SOUZA, Itamar de. *A República Velha no Rio Grande do Norte: 1889 – 1930*. Natal: EDUFRN, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. rev. e amp. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

TERRA, Antonia. História e dialogismo. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Repensando o Ensino).

VALDEMARIN, Vera Tereza. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. rev. e amp. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino primário de Belo Horizonte (1906 – 1920)*. São Paulo: USF, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação física na escola: para enriquecer a experiência da infância e da juventude*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. Produção sócio-histórica da relação alunos professores: alguns indicadores de análise. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história:*

estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ANEXOS

ANEXO A: Programa da Escola Doméstica de Natal, aprovado pela Diretoria de Instrução Pública do Rio Grande do Norte e veiculado, em 27/08/1914, pelo jornal *A República* (Apud BARROS, 2000, p. 90-104).

### **Cozinha**

O curso de Cozinha para alunas da Escola Doméstica compreenderá o estudo da cozinha operária, da cozinha burguesa, da cozinha artística e da cozinha para doentes e crianças. A composição dos cardápios será fundada sob os princípios de uma alimentação racional, higiênica e adaptada às necessidades, aos recursos e aos orçamentos respectivos das diversas classes sociais.

O custo de cada prato será rigorosamente calculado.

O curso será de três anos e subdividido em curso teórico e curso prático.

#### Cozinha Prática

- Conhecimento das carnes de boa qualidade e medíocres.
- Denominação comum nos açougues das principais partes do boi, do vitelo, do carneiro.
- Preparação da carne cozida (*pot au feu*); sopas de legumes, de ovos, de pão, de farinha, de feculentos; sopas para doentes e crianças.
- Carne: diversos métodos de cozimento das carnes de boi, de carneiro, de porco; modo de apresentar e preparar a carne; cortes de carne, sua conservação; preparação das aves de quintal (*volaille*), modo de as depenar, chamoscar, esvaziar, arranjar para o espeto (*trousser*), lardear, trincar; preparação do peixe gratinado, assado na grelha, frito, *court-bouillon*.
- Legumes: preparação e cozimento dos diversos legumes; conservas, massas alimentícias; os principais molhos: molho pardo, molho de tomates, molho *poulette*, molho *mousseline*, molho holandês e maionese.
- Gorduras: modo de derretê-las e empregá-las; ovos, leite; diversos modos de arranjar os ovos.
- Pastelaria doméstica: patê *crisée*, massa folheada, massa em levedura; alguns biscoitos; utilização dos restos.

#### Curso Teórico de Alimentação

- Condições duma alimentação racional.

- Diversos regimes alimentares; cozinha vegetariana; influência dos regimes sobre a solução do problema econômico da nutrição quotidiana.
- Regras preliminares e gerais da arte culinária.
- Compra de substâncias alimentícias. Épocas favoráveis para as diversas provisões.
- Local da cozinha: instalação, iluminação, ventilação, conservação e limpeza.
- Móvel e bateria da cozinha: instalação e limpeza.
- Substâncias alimentícias: carne, aves domésticas, peixe, legumes, ovos, frutas, temperos.
- Gorduras: alteração, conservação.
- Peixes: peixe d'água doce, peixe do mar; conservação.
- Legumes: espécies diversas, propriedades, usos; legumes frescos e legumes secos; conserva de legumes.
- Ovos, leite: usos, propriedades, etc.
- Massas alimentícias.
- Temperos, bebidas: uso, propriedades, perigos, falsificações.
- Preparação de bebidas quentes e frias.
- Doces: preparação de refrescos (*sirups*), licores, marmeladas.

### **Leiteria**

- O leite: composição, constituição e utilização dos seus diversos elementos (gordura, cafeína, albumina, açúcar e sais).
- Alterações microbianas do leite.
- Micróbios, sua implicação e sua função em leiteria; falsificação do leite (desnatação, adição d'água, empregos de antissépticos).
- Fabricação da manteiga: batedura (*barattage*) de leite azedo; desnatação; processos diversos.
- Batedura de nata fresca e azeda.
- O queijo: princípios gerais da fabricação do queijo; coalho, coagulação do leite; fabrico dos diversos queijos.
- Exercícios práticos: análise do leite e da manteiga; fabricação da manteiga.

- Manipulação e limpeza dos aparelhos de leiteria.

### **Animais Domésticos – Espécie Bovina**

- Caracteres da vaca leiteira.
- Melhoramento do gado.
- Alimentação e cuidados a dar à vaca leiteira.
- Processo de ordenhar.
- Criação e engorda de vitelos.

### **Avicultura**

- Importância; a incubação.
- Criação de pintos; alimentação das galinhas poedeiras; engorda; raças; moléstias e parasitas.

### **Apicultura**

- Criação das abelhas de mel; modo de tratá-las; a conversação do mel; misteres culinários e medicinais; a cera; a colmeia; o favo; vasilhame, etc.

### **Economia**

- Trato dos aposentos e atribuições da dona de casa.
- Qualidades duma boa dona de casa (*ménagère*).
- Papel da mulher na casa: filha, esposa, mãe.
- Importância da educação. Princípios gerais da direção duma casa. Necessidade de ordem, previdência, economia.
- Conservação dos aposentos; limpezas diárias e limpezas semanais; o ar; o sol.
- Diversos modos de iluminação: custos, vantagens e inconvenientes; trato das lâmpadas; trato das mobílias; cuidados da roupa de cama.
- Limpeza dos objetos de cobre, dos cristais, da argenteria, da louça, do vidro, do ferro estanhado.
- Conclusão: conhecimentos exatos da ciência caseira; seriação das ocupações domésticas.

### **Lavagem de Roupa**

- Passagem a ferro (*repassage*) e conservação da roupa branca e dos vestuários; distribuição da roupa branca; diversos modos de lavagem.
- Modo de molhar a roupa e de ensopar (*essanger*), ensaboar, ferver, lavar, ferver e enxaguar, de a passar a azul, de engomar, de secar; passagem a ferro da roupa simplesmente lavada e da metida em goma; dobradura.
- Lavagem das meias, dos cobertores; conservação das roupas brancas e dos vestuários de seda; processo para lhes tirar as manchas de tinta, de ferrugem, de vinho, de frutas, de gorduras, de óleos, etc.

### **Conserto de Roupa**

- Primeiro ano: ponto de meia (tricô); malhas pelo direito, pelo avesso, cotes; acréscimos e diminuições.
- Costura: os diferentes pontos (adiante, ao lado, atrás, costura achatada, *rabattue*, em viés, cerzidura); cerzido simples; conserto da roupa do corpo.
- 2° e 3°: corte e costura da roupa caseira; remendos, remendos em quadrado, remendo em ângulo com partes ajustadas em fazendas e tampadas; cerzidos das meias, cerzidos de filó.

### **Contabilidade**

- Redação dos atos usuais; recibo ou quitação; nota; memorando ou fatura; vale; cessão; bilhete à ordem; convenção; procuração.
- Questões de impostos, de seguros, de juros e descontos, percentagens; principais formalidades postais.
- Considerações sobre a economia e arte de poupar; socorros mútuos; caixa econômica; caixa de pensões.
- Contabilidade doméstica: livros necessários; escrituração das contas domésticas duma família comum, na cidade ou no campo; resumo mensal das receitas e despesas conforme sua natureza; organização dum orçamento; custo de fabricação de objetos (*revient*).

### **Corte e Feitio do Vestuário**

- Desenho: noções de desenho ornamental e a olho; conselhos sobre a harmonia das cores; figuras geométricas, linhas de construção de moldes; noções sobre as diferentes espécies de pano; manejo da máquina de costura, cuidados a empregar para sua conservação; cálculo do custo de cada feito; desenho do vestuário de criança; mangas, saias de baixo (*jupon*), saia de vestido, blusa, camisa (*blouse chemisière*), corpinho, molde, tipo.
- Costura: estudo das diferentes espécies de costura; feito completo dum traje.

### **Rouparia**

- Desenho, corte, juntura da camisa da mulher, calças, camisolas, cobre-espartilho (*cache-corset*), avental com mangas; camisa de homem, blusa, etc. Feito de peças acima indicadas. Cálculo do custo de cada peça acabada.

### **Botânica e Jardinagem**

- 1° ano: vantagem da posse de um jardim para uma família de operários do ponto de vista físico, intelectual e moral, para o indivíduo, a família, a sociedade; noções elementares sobre as principais partes da planta (raiz, haste e suas funções); papel da luz e do calor; respiração da planta.
- 2° e 3° anos: o solo, origem, composição dos diversos solos, propriedades, melhoramentos, adubos naturais e adubos químicos. Horta: trabalho da terra (lavra, segunda cava, *binage*); cultura e trato dos legumes mais nutritivos, mais úteis, mais fáceis de cultivar; plantas que se reproduzem anualmente pelos grãos; plantas que se reproduzem por tubérculos; plantas que ocupam a cultura dois ou mais anos; culturas intercaladas ou protegidas. Necessidade dum jardim de ornamentação; haverá um jardim anexo à escola para experiências e exercícios práticos. Pomar: árvores frutíferas, sementeira, enxertos, estacas, mergulhia (*marcorre*).

### **Física**

- Noções preliminares; estado dos corpos; movimento; o pêndulo; balança; densidade dos corpos; barômetros; termômetro.

- Mudança do estado dos corpos; vapor; fontes de calor; máquinas a vapor; ímãs e bússolas; para-raios; telégrafo; telefone; luz elétrica; transmissão da luz elétrica; campainha elétrica.

### **Química**

- Noções preliminares; objeto da Química; elementos; átomos; molécula; corpos simples; corpos compostos; combinações; decomposições; ácidos; bases; sais.
- Química inorgânica; noções sobre os elementos empregados na cozinha; química orgânica e alimentar.
- Carburetos: gás de iluminação, petróleo, acetileno, terebintina, benzina, naftalina.
- Álcoois: álcool comum, aguardente, vinho, cidra, cerveja.
- Desinfetantes: ácido fênico, formol, lisol, ácido salicílico, etc.
- Matérias graxas: gorduras animais e vegetais (leite, manteiga, margarina); saponificação (sabão, velas).
- Hidrocarbonetos: açúcar, amido, celulose, mel, papel.
- Albuminoides: carne, queijo, farinha de trigo, pão, massas alimentícias; cores orgânicas.

### **Anatomia**

- Células, tecidos; aparelho de locomoção; aparelho circulatório; sistema nervoso; as vísceras; glândulas vasculares; a pele e seus anexos; órgãos dos sentidos.
- Fisiologia: noções gerais sobre a vida; sangue, circulação; sistema nervoso; respiração; digestão; secreções.

### **Higiene Pessoal e Medicina Prática**

- 2º ano: importância da higiene em geral; o que se deve e o que se pode comer e beber; como organizar higienicamente a existência.
- Emprego do tempo: trabalho, repouso, sono.
- Higiene física: necessidade do exercício físico; bons e maus exercícios físicos para a mulher; como se vestir.

- Vestuário: sua função, suas qualidades; vestuários especiais (roupa branca, espartilho); variada vestimenta conforme a idade, a profissão, o clima.
- Higiene intelectual: higiene do trabalho mental; leitura e miopia.
- Higiene moral: alegria e pesar; sua ação sobre o indivíduo; relações do moral e do físico; consequências da observância e da inobservância das leis da higiene.
- A observância das leis da higiene é para o indivíduo uma causa de saúde, de felicidade e longevidade; sua inobservância conduz à moléstia.
- Medicina Prática (3° ano): o quarto do doente; o leito e seus acessórios; antissepsia e assepsia; curativos e aparelhos provisórios; medicamentos tópicos, feridas, modos de as curar, pensos; homeostase; primeiros socorros nos casos de acidentes; observação dos doentes (temperatura, pulso, etc.); cuidados e precauções nas moléstias contagiosas; profilaxia da tuberculose; banhos; massagem; ação dos alimentos: equilíbrio nutritivo; gasto do homem em repouso; valor em energia da ração alimentar; equivalentes alimentares; alimentos nervinos; álcool e alcoolismo; regimes dietéticos.

### **Língua Nacional – Corografia e História do Brasil**

- Estudo da Língua Portuguesa: gramática aplicada; composições práticas de construção e redação; análise lexicológica, fonética e lógica das proposições.
- Elementos da Corografia e História do Brasil, e, especialmente, do Rio Grande do Norte.