



EDUCAÇÃO E IDENTIDADE FEMININA EM SÃO PAULO (DE FINAIS DO SÉCULO XIX AOS ANOS VARGAS)

Prof^a Dr^a Alzira Lobo de Arruda Campos¹
<http://lattes.cnpq.br/4945544723389636>

Prof^a Dr^a Maria Helena Scalabrin Cardoso Gomes²
<http://lattes.cnpq.br/3313353447909996>

RESUMO – As expectativas sociais sobre papéis femininos, presentes nas "escolas de meninas", são confrontadas com o exemplo de professoras que contrariaram tais expectativas, ingressando em fileiras revolucionárias. Ao serem aprisionadas pela polícia política de Vargas, essas educadoras tiveram as suas vozes registradas em prontuários, que nos permitem o acesso à identidade feminina, no viés da dupla infração, como subversivas e como mulheres. A metodologia adotada é interdisciplinar, recorrendo à bibliografia especializada e a casos que trazem o relato de experiências vividas por professoras da época estudada.

PALAVRAS-CHAVE – Identidade feminina; Educação; subversão de papéis.

ABSTRACT – The social expectations regarding feminine rolls, present in "girls' schools", are confronted with the example of teachers that contradicted such expectations, entering revolutionary rows. Upon being imprisoned by the Vargas' political police, these educators had their voices registered in handbooks, which allow us the access to the feminine identity, in the point of view of the double infractions, as subversive and as women. The adopted methodology is multidisciplinary, resorting to specialized bibliography and to cases which bring out the report of experiences faced by teachers of the studied period.

KEYWORDS – Feminine identity; Education; subversion of rolls.

A educação feminina, campo interdisciplinar por excelência, impõe a adoção de pressupostos teóricos, de matriz antropológica, que postulam a existência de uma cultura feminina, isto é, de um certo número de práticas e gestos específicos que, por um jogo de compensações, de interferência ou de significações simbólicas acabam por desenhar os

¹ Mestra e Doutora em História Social (USP); Livre-docente em Metodologia da História (USP)

² Mestra em Educação, Administração e Comunicação (USM); Doutora em Administração (USCS)



traços de uma cultura feminina, sem a qual o sentido social seria desfeito. O jogo das oposições simbólicas entre masculino e feminino, sempre móvel e com significações diferentes segundo épocas e motivos, é também um modo de mostrar que os papéis sexuais são fortemente construídos para lutar contra toda forma de indiferenciação sexual, considerada mortífera para as sociedades. A cultura feminina interessa a toda a comunidade, mas todo elemento cultural deve ser pensado em termos de relações e de dependências: ao outro sexo, ao grupo social, ao contexto político e econômico, ao conjunto do domínio cultural.

O esforço em estender as categorias teóricas em uso na interpretação do processo educacional brasileiro para as relações de gênero concentra-se em mulheres analiticamente visíveis no âmbito das diferentes tradições intelectuais ou das classes do poder, enfocando as “mulheres educadas”. Desse modo, a educação da mulher tem penetrado na literatura científica como um epifenômeno de estruturação de classes ou privilegiado temas referentes a vultos femininos notáveis — pela importância no campo científico ou artístico ou pela parceria que mantiveram com grandes homens (HELLER, 1998-99, v. 17/18, p. 99).

62

Em geral, o fragmentado universo da mulher merece uma reflexão que desconsidera a ideologia de gênero e escamoteia interpretações do sistema androcático integrantes de estudos desenvolvidos pela história do cotidiano e das mentalidades, desde os anos 60 do século passado. É certo que a visão da mulher na esfera educacional tem recebido alguns aportes da historiografia brasileira, mas se trata de um tema que demanda investimentos conceituais maiores, pois os modelos teóricos existentes — a teoria política liberal e sua epistemologia empirista, o marxismo, a teoria crítica, a psicanálise, o funcionalismo, o estruturalismo, o desconstrutivismo, a hermenêutica — ao mesmo tempo aplicam-se e não se aplicam às relações de gênero. Com efeito, não foram as experiências das mulheres que geraram os problemas que as teorias procuram resolver (COSTA. BRUSCHINI, 1989).

Assim, quando começamos a pesquisar as experiências femininas no campo educacional logo nos deparamos com fenômenos iluminados por categorias e conceitos



teóricos tradicionais. Essa situação aconselha-nos a abandonar um esquema permanente de construção das explicações e a assumir as dificuldades inerentes a um modelo de abordagem que abre mão do princípio da coerência teórica, em respeito a parâmetros de dissonância entre os pressupostos dos discursos patriarcais e dentro de cada um deles.

Um problema a mais reside no fato de os modelos teóricos disponíveis para o estudo da mulher no processo educacional — a epistemologia empirista, o marxismo e o feminismo — oferecerem formas totais de interpretação da sociedade, colidindo conceitualmente e apresentando inadequações aos objetivos propostos por um tema que se situa na encruzilhada desses quadros teóricos. Ou, revertendo esses termos, trabalhar sobre algumas das contribuições que o “feminismo” prestou à análise da ideologia de classe, como, por exemplo, chamar a atenção para o trabalho das “donas de casa” como um modo de produção pré-capitalista, existente em todas as sociedades, mesmo nas mais desenvolvidas. Além dos afazeres domésticos, a mulher integrava o mercado de trabalho, não passando de mera abstração teórica ou invencionice sociológica a representação da mulher “do lar”. É sabido que as escravas faziam o mesmo serviço que os escravos, mas os teóricos detêm-se insuficientemente sobre a idéia de que o mesmo acontecia com as mulheres livres, que não pertencessem à ínfima minoria das nobres ou burguesas. A história da educação feminina é, em amplo sentido, a história das representações sociais sobre a mulher, construídas de acordo com categorias definidas: livres e escravas; brancas, negras, índias, mestiças e imigrantes; ricas e pobres, solteiras, casadas e viúvas. Amplo espectro a produzir modelos normativos, representações coletivas, crenças, estereótipos de atuação. Símbolos próprios à cultura da época e das subculturas dos diversos grupos que formavam a sociedade. As representações — como simbolização da realidade — obedecem a um mecanismo que objetiva ensinar os indivíduos a ver o mundo segundo modelos sancionados coletivamente. *Grosso modo*, trata-se da lógica fundamental das propostas pedagógicas, talvez mais discernível para as mulheres, submetidas a uma ideologia misógina. Com efeito, a história das mulheres tem chamado a atenção para o aspecto fundamental de não haver homens genéricos, mas sim, homens e mulheres classificados em gêneros. Em outras palavras, multidões de seres históricos



vivem predeterminações de classe, raça, cultura, inevitavelmente presentes no sistema educacional institucionalizado nas escolas.

Esta reflexão adota o pressuposto teórico de que a mulher, embora sujeita a uma ordem androcática, também detém poderes. Em princípio, os tradicionais — o de transmitir a tradição, o de seduzir, o de curar. Portanto, fundamentalmente poderes de transição, projetados na tábua social de valores vigente na sociedade escravocrata do século XIX ou na ordem dos coronéis e oligopólios das primeiras décadas do século seguinte. Ao reunir um universo empírico abrangente, procura-se dar conta das categorias de inclusão da mulher e de comportamentos transgressivos que implicavam um grau menor ou maior de integração à ordem social. Para os últimos, a utilização de dossiês produzidos pela polícia política de Vargas procura corrigir determinadas análises historiográficas que se fixam no estereótipo da mulher de elite. O esforço em estender as categorias teóricas em uso na interpretação da Educação para as relações de gênero leva em conta a existência de normas e representações do que poderemos chamar de “cultura feminina”. Em geral, o fragmentado universo da mulher merece uma reflexão que desconside a ideologia de gênero e escamoteia interpretações sobre o sistema misógino, integrantes de estudos desenvolvidos na esfera da história do cotidiano e das mentalidades.

64

A educação feminina insere-se no amplo quadro teórico utilizado pelos estudos de gênero, no qual a simbolização dos universos macho e fêmeo compõe a história cultural da mulher. Esse quadro interessa-se pelas preocupações com o poder e a ideologia de classe (ou de estamento) manifestadas em diversas obras, como as de Bóris Fausto, Maria Sylvia de Carvalho Franco e Maria Lúcia de Barros Mott. Albertina Costa e Cristina Bruschini, ao conceituarem “classe” como categoria sociológica, formada por homens e mulheres de carne e osso, rejeitando os limites reducionistas tradicionais, prestam contribuições importantes para o tema. No sentido de apreender as relações sociais como um conjunto significativo de relações, a presença da escravidão em quase todo o século XIX é avaliado como um dos princípios unificadores do sistema social. Para a mulher, em posições que muitas vezes ombreavam com as dos escravos, as relações de mando e



subordinação podem ser vistas como a determinação fundamental da forma de sua integração e de seu destino.

A educação da mulher paulista nos compromissos temporais assumidos integra-se ao esforço comum de um certo número de historiadores e educadores decididos a compreender os diferentes modelos culturais em presença nos processos educacionais, justapondo culturas dominantes e “culturas rejeitadas” (MANDROU, 1967, p. 170).

O século XIX lançou dois grandes desafios que interessam aos estudos sobre a educação feminina: as campanhas de alfabetização em massa, ocasionadas pela inserção dos setores proletários no conceito de povo, e a conquista da cidadania política pelas mulheres, envolvidas nas marchas pelo direito ao voto, em manifestações que procuravam unir o fragmentário mundo feminino em lutas coletivas. Esses dados exerceram enorme impacto nos conceitos de educação feminina, que operavam tradicionalmente com modelos ligados a misoginias radicais ou mitigadas — estas últimas provenientes do vitorianismo, enaltecedor de virtudes postuladas como próprias de uma dada “natureza” feminina.

65

Os paradigmas acima, construídos no hemisfério norte e até pela força da gravidade caídos no lado de baixo do Equador, implicaram parâmetros educacionais aplicáveis a mulheres brasileiras das classes do lazer — pouco mais ou menos, europeias desterradas. O aprendizado da língua da corte, o francês, a educação musical centrada no indefectível piano dos sobrados urbanos e das casas-grandes rurais, a religiosidade exacerbada — embora de fachada — serviram como apanágios para a construção de paradigmas femininos como o das “donzelas flores de estufa”, imagem de alta recorrência nos romances da época e que dourava a pílula da mulher submetida à moral do “a olho e ferrolho” do serralho. A análise de personagens de romances do século XIX mostra a existência de mulheres leitoras, que usariam os livros como defesas contra o tédio e a ignorância. Mas os autores insinuam que os livros poderiam constituir uma ameaça para o casamento (HELLER, 1998-99, p. 99).

A fim de verificar como a educação no Brasil teria expressado a cultura feminina no interior de um sistema de relações desiguais, dominada pelo homem, escolhe-se a



província/estado de São Paulo, do último quartel do século aos Anos Vargas, como um quadro capaz de fornecer elementos empíricos às questões acima formuladas.

As fontes utilizadas encontram-se no **Almanak da Província de São Paulo para 1873**, no **Almanach Litterario de São Paulo, para o anno de 1876, 1879 e 1881**, no **Indicador de São Paulo** e nos prontuários de duas educadoras dos primeiros anos do Governo Vargas, vítimas da polícia política paulista, institucionalizada, desde 1924, no DEOPS (Departamento de Ordem Política e Social). Por meio desses procedimentos, procuram-se justapor *curricula* escolares a práticas sociais em curso em São Paulo, província/estado vitalizado pela economia cafeeira e por fatores de inovação político-social, especialmente os oriundos do fim do regime servil e das lutas proletárias por condições melhores de existência. Lutas caracterizadas pela incorporação de imigrantes às classes paulistas do trabalho e pela reivindicação por direitos políticos pela camada incipiente de nossas sufragistas.

A construção das primeiras ferrovias em São Paulo e a urbanização de parte dos capitais auferidos pela agroindústria do café atraíram fluxos constantes de imigrantes, de outras partes do Brasil e do mundo, criando desafios que teriam que encontrar soluções na Educação. A mão-de-obra escrava vivia seus momentos finais, anunciados desde os inícios do século e tornados inexoráveis a partir de 1870, com o fim da Guerra do Paraguai e a fundação do Partido Republicano, com um projeto educacional peculiar. Peculiaridade consubstanciada, fundamentalmente, na dessacralização do ensino e na incorporação de ideais chamados “positivistas”, com repercussões mais do que severas nos papéis reservados à mulher e em sua inserção no sistema educacional — nos limites da época. No cotidiano mais diretamente relacionado ao calendário, com as inevitáveis influências dos rituais escolares na vida da população, incorporaram-se galas republicanas, eliminando-se as festividades dos dias de “grande gala” e de “pequena gala” do regime monárquico, que concediam ritmo à vida no decorrer do ano letivo, como podemos visualizar no quadro abaixo.

Quadro nº 1. Dias de gala, pequena gala e feriados do calendário monárquico.



Grande Gala		Pequena Gala		Feriados ³	
Dia/Mês	Comemorações	Dia/Mês	Comemorações	Dia/Mês	Comemorações
1º janeiro	Cumprimento de bons anos	11 março	Natalício da Princesa Januária	1 a 31 janeiro	Continuação do Natal
6 janeiro	Dia de Reis	19 março	Natalício do Príncipe D. Pedro Augusto	26 fevereiro	Aniversário da visita do imperador à província de São Paulo. ⁴
9 janeiro	Dia do Fico	28 abril	Natalício do Conde D'Eu	25 março	Juramento da Constituição
14 março	Natalício da Imperatriz	21 maio	Natalício do Príncipe José	9 a 23 abril ⁵	Semana Santa
25 março	Dia da Constituição do Império	18 julho	Coroação de D. Pedro II	1-8 Junho	Semana do Espírito Santo
7 abril	Dia da Abdicação	19 julho	Natalício do Príncipe D. Luiz	7 setembro	Independência
3 maio	Abertura da Assembléia Geral Legislativa	31 julho	Natalício de D. Amélia	3 novembro	Comemoração dos defuntos
23 julho	Aclamação do Imperador	2 agosto	Natalício da Princesa de Joinville	2 dezembro	Natalício do Imperador
29 julho	Natalício da Princesa D. Isabel	9 agosto	Natalício do Duque de Saxe	21-31 dezembro	Festa do Natal
4 setembro	Natalício de casamento do Imperador	16 setembro	Natalício do Príncipe D. Luiz		
7 setembro	Proclamação da Independência	6 dezembro	Natalício do Príncipe D. Augusto		
15 outubro	Dia do Patronímico da Imperatriz				
19 outubro	Dia do Patronímico do Imperador				
2 dezembro	Natalício do Imperador				
Total	24		11		

Quadro produzido pelas autoras, com base no **Almanak da Província de São Paulo para 1873**.

A influência religiosa no calendário geral da província era, por princípio, ainda mais significativa no ensino, tendo em conta o fato de a educação ter sido considerada, desde os primórdios da colonização, como um processo *mixti fori*, isto é, que conquistava e assegurava bons e fiéis súditos ao rei e à Igreja. Entre feriados e domingos, contavam-se 121 dias, afora os dias santos de guarda. Portanto, é lícito adiantar a duração

³ Os feriados não incluem os dias santos de guarda e foram estabelecidos pelo decreto de 30/11/1853, **Almanak da Província de São Paulo**, p. 34.

⁴ Feriado só válido para São Paulo.

⁵ Festa celebrada com este nome de quarta-feira de Trevas (9 de abril) até se completarem 15 dias (23 “do dito”). *Ibid.*



de 244 dias, 44 a mais em relação à atualidade, explicável pelo fato de as aulas ocorrerem também aos sábados.

Note-se que a educação era um fato essencialmente masculino. O treinamento da mulher para os papéis que lhe estavam adjudicados, essencialmente de domesticidade, ocorria nas fronteiras da família, da parentela e da vizinhança. Na educação escolar havia zonas interditadas ao elemento feminino, como nos casos do curso do Seminário Episcopal, cujo ano letivo iniciava-se em 30 de junho e terminava a 25 de abril, e da Academia de Direito, criada em 1826 e que passou a funcionar a partir de 1828.

As “escolas de meninas” de São Paulo procuravam dar conta dos modelos patriarcais vigentes, que reduziavam as mulheres “honestas” aos papéis de virgem, esposa e mãe. Os currículos orientavam-se claramente por tais papéis. A ideologia machista investiu pesadamente no tabu da virgindade, procurando dessexualizar a mulher. Para tanto, meninas e moças eram submetidas a um discurso anatematizador da carne, de raízes judaico-cristãs. No campo intelectual, as moças deveriam ser afastadas das leituras perniciosas dos romances, causadores virtuais de “devaneios da imaginação” e de práticas onanistas.

68

A proposta pedagógica do “Collegio para Meninas em São Paulo”, dirigido por dois representantes da elite paulista — Francisco Rangel Pestana e D. Damiana Queiroz Rangel — incorpora os principais postulados da educação das meninas da elite brasileira, no oitocentismo. De acordo com o material de propaganda do colégio, esses diretores eram auxiliados por três senhoras, residentes no próprio edifício escolar: uma francesa, uma inglesa e uma alemã. Assegurava-se, assim, o europocentrismo educacional e a vigilância sobre as alunas, submetidas ao regime dos internatos, comum ao século. A aprendizagem seria exercida também por alguns “cavalheiros distintos” e estava prevista para seis anos, em disciplinas que se podem acompanhar no quadro abaixo:

Quadro nº 2. Currículo do Collegio para Meninas em São Paulo.



Ano/Classe	Matéria
1º/1ª classe	Português, Aritmética, Escrita, Costura e Crochet.
1º/2ª classe	Português, Francês, Geografia, Aritmética, Crochet e Tricot.
2º	Português, Francês, Inglês, História, Aritmética, Geografia, Desenho Linear e Caligráfico, Costura, Tapeçaria e filet.
3º	Português, Francês, Inglês, Alemão, História, Geografia, Aritmética, Desenho, Caligrafia, Música, Costura, Lacet e Tapeçaria.
4º	Português, Francês, Inglês, Alemão, Italiano, História, Noções de Física e Química, Cosmografia, Álgebra e Geometria, Desenho, Música, Dança, Costuras, Bordados e Flores.
5º	Português, Alemão, Italiano, Espanhol, Retórica e Poética, Elementos de Geologia, Economia Doméstica, Filosofia, Direitos da Mulher na Sociedade Brasileira, Flores e outros Artefatos de Couro, Escamas, Conchas e Cabelo.
6º	Literatura, Botânica, Zoologia, Repetição de algumas matérias do ano anterior e Exercícios Práticos de Ensino.

Quadro organizado pelas autoras. Fonte: LISBOA, José Maria. *Almanach Litterario de São Paulo para o anno de 1876*, pp. 182-3.

69

O ensino religioso integrava a formação das alunas. A respeito, garantia-se a “mais perfeita lealdade” em sua docência. Palavras enigmáticas, talvez provenientes do anticlericalismo da conjuntura histórica brasileira, referente à laicização da sociedade, que acabou por levar à separação entre a Igreja e o Estado, operada pela Constituição de 1891.

O programa escolar, aqui analisado, reitera o princípio pós-colonial, assegurando que ele estava enquadrado nas “regras de métodos de ensino, seguidos geralmente na Suíça, Alemanha e Estados Unidos” (*ibid.*).

Podemos perceber, pela análise do currículo citado, que a prática altamente especializada de trabalhos manuais visava à formação de mulheres compelidas ao uso contínuo das mãos, em tarefas úteis ao manejo da casa burguesa. À noite, no silêncio de seus leitos, as mãos ociosas deveriam agarrar-se a pequenos travesseiros, bonecas ou animais de pano, garantindo o seu encaminhamento para locais sancionados moralmente. Estigmas reais ou imaginários, impostos à identidade da mulher, decorriam



de visões que esclarecem o conteúdo ideológico da sociedade brasileira, pautada em valores importados. No campo da ciência, o verbete sobre a mulher, da *Encyclopédie*, fornece fundamentos para a compreensão da fraca presença das disciplinas exatas e naturais no sistema educacional das meninas e jovens: o cérebro feminino é apresentado como positivamente inferior ao masculino; os lobos frontais (“aqueles onde se está de acordo em colocar o órgão das operações intelectuais e das funções psíquicas superiores”) são declarados preponderantes nos homens, enquanto que as mulheres teriam mais desenvolvidos os occipitais (“centros emotivos e sensitivos”). O espírito da mulher, no saber enciclopedista, era “maravilhosamente leve”, plástico e imitador, capaz de assimilar depressa o concreto e os detalhes, mas, como as crianças, “repugna ao abstrato, generaliza ao azar, não pensa senão por casos particulares”, faltando-lhe “o senso da casualidade natural da lei” (MARION, s. d., p. 143-7).

Um ser, portanto, não merecedor de grandes investimentos no campo intelectual, pois era dotado de uma natureza adversa ao raciocínio propugnado pelo cientificismo positivista. Entende-se, a partir dos postulados científicos da época, um programa de ensino que insiste no aprendizado de línguas e artes em detrimento das ciências exatas e naturais, consideradas então as matrizes do saber.

As virtudes passivas da mulher, com a obediência e a resignação à testa, constituíam corolários de um sistema educacional destinado a formar “companheiras dignas do homem civilizado”. Os preconceitos europeus manifestam-se fortemente quanto aos fatores considerados favoráveis à formação feminina: climas temperados, feliz estado de liberdade social, hábitos doces, ar puro, nutrição sadia, educação escrupulosa, impossíveis de serem conseguidos “nas regiões polares e nos climas quentes, onde a mulher é reduzida ao estado de escrava e submetida a uma alimentação insuficiente”, apresentando, como decorrência uma “depravação física e moral” que não se encontraria nos países da Europa. A misoginia européia agravou-se, portanto, para a mulher brasileira, em especial para as negras, propensas à “lascividade”, porque “parece que a natureza deu às funções físicas o que ela tem recusado às funções intelectuais dessa raça” (*ibid.*).



A organização das escolas de meninas refletia as diversas colonizações do corpo e do espírito das mulheres brasileiras, nos séculos passados: do homem, da Europa, da ciência. Esse quadro tornava-se dramático para mulheres escravas e proletárias, atingidas por novas discriminações, em decorrência de estruturas raciais e de classe. Do ponto de vista político, numa evidente posição de combate contra as sufragistas, os enciclopedistas conceituam a mulher como naturalmente conservadora, sem iniciativa, guardiã da tradição, escrava da opinião e dos costumes, sem vontade de sacudir o jugo: as “melhores” confessariam sua necessidade de ser governadas, seu pouco gosto pelas responsabilidades (LAROUSSE, 1872, t. 8, p. 202).

Os conceitos acima transcritos definem relações sociais que criaram e nutriram mulheres da elite no passado histórico brasileiro, uma vez que a ideologia, embora em dependência íntima dos arranjos materiais da sociedade, acaba por replicar sobre essa mesma realidade, infletindo-a e amoldando-a aos padrões que postula.

A cultura sábia, representada pelos discursos educacionais, jurídicos e médicos, não abrangia as mulheres do povo, a não ser no campo antitético. Estas sujeitavam-se a modelos de proscricção, que podemos acompanhar em romances de costumes e em processos-crime, documentos essenciais para o entendimento das visões sociais sobre a mulher das classes do trabalho. A esse respeito, reflexões sobre o público e o privado tornam-se necessárias, embora sujeitas aos limites de um artigo. Na realidade brasileira, avessa a formalismos, a esfera privada sobrepujava ou se confundia com a pública; assim, o conceito de vida privada, como espaço confinador da mulher, resiste às evidências empíricas da biografia de mulheres envolvidas na esfera criminal — pública, por essência. Em especial, as condições existenciais de mulheres que ousaram assumir posições políticas de contestação à ordem vigente e que, por tal motivo, foram vistas como criminosas quanto à segurança do Estado e da família tradicional.

Dessa óptica conceitual, relatam-se, a seguir, experiências vividas por duas professoras pegas na rede do DOPS de São Paulo, durante a ditadura de Getúlio Vargas. Trata-se de mulheres que assumiram o sonho revolucionário de uma sociedade mais justa, de acordo com os modelos então vigentes na chamada esquerda nacional:



anarquismo, socialismo e comunismo. O Partido Comunista do Brasil (depois, Brasileiro) viu-se fracionado entre seguidores de Stalin e de Trotsky, que travaram, a partir de 1928, um duelo mortal pelo controle da massa trabalhadora, duelo que interveio diretamente na formação das esquerdas nacionais.

Em 1929, Leon Trotsky foi exilado da União Soviética, iniciando uma peregrinação por vários países, até ser assassinado por um agente da polícia política de Stalin, em 1940, no México. Durante o tempo de seu exílio, Trotsky despendeu a sua energia para tentar organizar um movimento político internacional que correspondesse ao marxismo-leninismo, por ele considerado traído pelos rumos que a revolução adotara, após a morte de Lenin, ocorrida em 1924. Em termos teóricos e de militância política, o Trotskismo Internacional deita raízes na Revolução Bolchevista de 1917, nos primeiros doze anos do regime soviético e no Comintern (CI). De um modo incipiente, no entanto, ele existia bem antes de Trotsky iniciar o seu exílio (ALEXANDER, 1991, p. 1).

72

O trotskismo cedo se estabeleceu no Brasil. Após a Revolução de 1930, ele teve uma influência apreciável sobre a organização dos trabalhadores, especialmente em São Paulo. Ao grupo dos primeiros trotskistas, uniu-se a professora Sydéria Rehder Galvão, cuja passagem pela polícia política lança luzes sobre a identidade feminina nos campos do ensino e da política. Ressalte-se que Sydéria Galvão e dezenas de outras mulheres ingressaram em partidos ou movimentos políticos que objetivavam estabelecer uma sociedade sem classes, numa época em que a mulher nem ao menos possuía o direito ao voto (por fim, concedido pela Constituição de 1934, mas só exercido após o fim do Estado Novo, em 1945).

O Fundo de Documentação do DOPS/SP conservou a saga da militante citada acima. Em 1931, com 18 anos de idade, Sydéria era professora do Grupo Escolar de Regente Feijó, uma pequena cidade da Alta Sorocabana. Nesse local, tornou-se amiga de diversas mulheres, entre as quais uma colega professora, Helena Peterlini, para quem Syderia escreveu uma carta, que caiu, anos mais tarde, nas mãos da polícia. A destinatária da carta, chamada a depor no inquérito instaurado contra Sydéria, relatou que aquela



lhe falara, certa vez, sobre o comunismo e suas vantagens, criticando-a por ser muito religiosa, e que ela era tida por comunista por algumas pessoas de Regente Feijó (PRONTUÁRIO, 1936, f. 47).

As declarações de Sydéria aos seus carcereiros ajudam a recompor o universo revolucionário da época e da presença feminina nesse universo. No ano de 1936, com a idade de 23 anos e já moradora da capital paulista, Sydéria fazia traduções para a revista PAN, comunicando-se com a redação por intermédio de Ernest Joske. Em 7/2/38, novamente na prisão, narra que há muito tempo escrevera uma carta a Helena Peterlini, pedindo uma contribuição para o Comitê Anti-Integralista. Como Pagu, a sua célebre irmã, Sydéria corajosamente aproveita a ocasião para denunciar os métodos policiais então vigentes. Ela informa ter estado presa quatro dias no Gabinete de Investigações, metida entre prostitutas e mulheres enfermas. Declara, ainda, que durante o seu interrogatório na Ordem Social, a autoridade que a inquiria (provavelmente o temido chefe dos investigadores, Luiz Apolônio) mandara pedir cocaína na Delegacia de Costumes, mas como essa já se achasse fechada, não pôde ser atendido. Sydéria então perguntara para quem era destinada aquela droga e o policial respondera que era para uso dele próprio (*ibid.*).

Além das atividades políticas da prisioneira, os policiais se interessaram pela "moralidade" de Sydéria, obrigada a esclarecer que nunca fora amante de Ernest Joske e que estava separada de seu marido por não gostar mais dele. Este, Ivan Voropinoff, um russo residente no país desde 1929, não gostava que a declarante saísse só à noite, contrariando a liberdade de ir e vir de sua cônjuge. De acordo com Sydéria, seu ex-marido não era comunista e residia no interior do estado, explorando o comércio de pedras preciosas e peles (*ibid.*). Em prosseguimento ao longo interrogatório ao qual foi submetida, Sydéria esclarece que não dispunha de residência, dormindo ao relento por muitas noites, até Ernest Joske alugar um quarto para ela morar, dois dias antes. Algumas vezes, ficava em casa de amigos e não possuía outra roupa a não ser a que vestia. A pobreza de Sydéria torna-se patente: no dia anterior havia comprado um corte para a confecção de outro traje, o qual se encontrava em seu quarto, no largo da Concórdia,



assim como também lá estavam mais dois pares de sapatos, uma escova de dentes, um pente e uma peça de roupa branca. Todos esses objetos estavam embrulhados e Sydéria levava-os sempre consigo, nas ocasiões em que não tinha disposta de moradia própria (*ibid.*, p. 121). Como professora, a depoente recebia o ordenado mensal de trezentos mil réis, o que, de certa forma, faz crer que as condições de indigência em que vivia poderiam estar sendo exageradas, com o objetivo de proteger seus companheiros

O Partido Socialista Brasileiro possuía um outro grupo feminino, atuante na cidade de São Paulo. Luiza Peçanha de Camargo Branco, casada com o Tenente José Alves Britto Branco, um dos chefes do movimento aliancista, liderava o grupo. Ao ser presa, em 1935, na grande onda de prisões que se seguiu à "Intentona Comunista", era diretora do Grupo Escolar "Erasmus Braga". Os registros policiais sobre Luiza Peçanha concluem que suas atividades políticas começaram muito antes de seu encarceramento. Uma obra de sua autoria, sob o título "TRABALHO", foi por ela apresentado ao I Congresso Revolucionário do Brasil, realizado no Rio de Janeiro, no dia 25 de novembro de 1932, sob os auspícios da Legião Cívica 5 de julho (PRONTUÁRIO, 1935, f. 7). Em 1934, Luiza havia discursado na "Liga Anticlerical de Santos", situada na sede do Sindicato dos Bancários, quando insultara os prelados presentes no Congresso Eucarístico de Buenos Aires. A posição anticlerical de Luiza Branco poderia categorizá-la como libertária, mas ela era espírita, embora aderente ao materialismo histórico, o que vem a confirmar a confusão ideológica reinante entre os partidos nacionais de esquerda, em seus primórdios. Como sabemos, nessa época reinava a intolerância religiosa entre pessoas que não professassem as mesmas crenças, sendo comuns os ataques mútuos entre católicos, espíritas e protestantes.

As publicações de Luiza Branco incluem o livreto **Campanha Revolucionária**, de 1934, esclarecedor sobre a sua posição política (PRONTUÁRIO, 1934). A polícia considerava a autora uma "velha militante", fervorosamente prestista, que se afastara do Partido por divergências com a direção. Os seus discursos "sempre primaram pela violência, pelos ataques mais desabridos às autoridades constituídas, Integralismo, capitalismo, latifúndios, imperialismo, etc." (Prontuário, 1935, f. 3). Mais um folheto



mimeografado que escreveu — *A Sucury* — recebeu duras críticas da Ordem Social, que vale a pena reproduzir. O policial procura desqualificar a autora, referindo-se sarcasticamente ao fato de ela, além de se enganar ao dizer que "a sucuri era uma serpente das matas brasileiras", aconselhava ao proletário para, de machado em punho, matar o P.R.P.⁶, o P.C.⁷, o P.D.⁸, a Federação dos Voluntários, enfim todos os partidos conservadores, a imprensa, que qualifica de falaz, vendida e mentirosa; a mulher brasileira, que insulta dizendo vender o voto por um retalho de seda e um par de brincos; as professoras suas colegas a quem lança a pecha de pregar o separatismo; os estudantes, que diz transviados, que empregam seu saber para o mal [...] (PRONTUÁRIO, 1935, f. 45).

As preocupações com a ideologia de gênero apresentam-se na militância de Luíza Branco. Em 21/9/35, proferiu a conferência: "Os direitos da mulher", criticando a entrevista do Secretário da Segurança Pública relativa a Genny Gleyser⁹ ("Acompanhamento da conferência"). Como responsável pela organização da seção feminina do P.S.B.¹⁰, produziu um trabalho no qual defendeu a difusão ampla e uniforme da instrução pública, proporcionando a educação ao povo, ao invés da formação de "falsas elites", "curando-se, com carinho especial, da educação profissional e cívica." Propôs ainda o reconhecimento nacional do diploma, a socialização do ensino, "com afastamento de professoras de elite que sentem desprezo aos filhos de operários", o anti-clericalismo, etc., apresentando o modelo abaixo:

Quadro nº 3: Quadro demonstrativo das escolas públicas

TIPOLOGIA DAS ESCOLAS	MODALIDADE EDUCATIVA
Escola de Maternologia: Noivado	Educação pré-natal Educação do recém-nato Educação do lar

⁶ Partido Republicano Paulista

⁷ Partido Comunista

⁸ Partido Democrata

⁹ Genny Gleiser fazia parte da Célula do Bom Retiro e se encontrava presa pelo DOPS/SP.

¹⁰ Partido Socialista Brasileiro



Profissionais	Citadinas
Escolas normais: primárias	Rurais Marítimas Noturnas

Quadro elaborado pelas autoras. Fonte: PRONTUÁRIO: 1935, f. 6.

76 Vê-se que Luíza defendia um feminismo situado nas fronteiras das possibilidades oferecidas por seu tempo. A confusa reforma de ensino que elaborou reflete os papéis tradicionais da mulher, encaminhando-a para o casamento e a criação de filhos, na seção que ela chama de “maternologia”. Presa em 9/12/35, Luíza Peçanha foi solta no mesmo dia, mas três dias após prestou declarações dizendo ter quatro filhos e ter pertencido à A.N.L.¹¹, por entender que essa agremiação visava a objetivos dignos e patrióticos (PRONTUÁRIO, 1935, f. 31). O relatório policial esclarece a visão da polícia sobre a mulher, ao investir no modelo familiar, procurando desclassificar o papel da mãe de família, exercido por uma revolucionária. Lê-se, no inquérito, que Luíza Peçanha e seu marido chegaram ao cúmulo de permitirem que uma filha menor do casal, uma menina de pouco mais de quinze anos, tomasse parte saliente em reuniões políticas proibidas pelas leis e moral, sendo essa criança inexperiente da vida, presa, certo dia, ao lado de elementos comunistas estrangeiros, como Genny Gleiser e outros.” (PRONTUÁRIO, 1935, f. 46).

As relações de Luíza com o Partido Socialista Brasileiro datam do tempo em que existia o movimento cognominado “5 de julho”, que mais tarde se dividiu em duas alas: uma do P.S.B. e outra do P.C.B. Contrariamente às suas alegações, Luíza deve ter optado pela segunda corrente, pois, em 1947, foi convidada para concorrer como senadora ou deputada federal pelo P.S.B., ex-esquerda democrática, e rejeitou o convite, depois de receber ordens de Prestes (PRONTUÁRIO, 1935, f. 4).

Os paradigmas femininos incidiram pesadamente sobre a organização de currículos escolares nas chamadas “escolas de meninas”, que tinham o objetivo declarado de criar mulheres aptas a organizar famílias, como boas donas de casa, conformadas ao

¹¹ Aliança Nacional Libertadora.



desempenho de papéis subalternos na ordem social. As ideias sobre a identidade feminina, de raízes vitorianas, projetaram-se no século seguinte, quando foram desafiados por mulheres que resolveram atuar nos projetos revolucionários então vigentes, como nos casos acima transcritos. Os documentos produzidos pela polícia política de Vargas constituem fontes importantes não apenas para estudos políticos, mas também para análises socioculturais, dadas as informações que trazem sobre a identidade feminina transgressora, dos pontos de vista da moral e dos costumes do passado histórico brasileiro.

Fontes¹²

PRONTUÁRIO de Sydéria Rehder Galvão, 1931. Fundo Documental do DEOPS/SP. **Departamento do Arquivo do Estado de São Paulo.**

PRONTUÁRIO de Luíza Peçanha de Camargo Branco, 1932. Fundo Documental do DEOPS/SP. **Departamento do Arquivo do Estado de São Paulo.**

MARION, H. “Femme”, *in*: **La Grande Encyclopédie**. Inventaire raisonné des sciences, des lettres et des arts, par une société de savants et de gens de lettres. Sous la dir. de MM. Berthelot *et alli*. Paris, Societé Anonyme de La Grande Encyclopédie, s. d.

Grand Dictionnaire Universal du XIXe. Siècle, dir. par M. Pierre Larousse, Administration du Grand Dic. Univ., 1872, t. 8, p. 202.

LISBOA, José Maria. **Almanach Litterario de São Paulo para o anno de 1876.**

LUNÉ, A.J.B. e FONSECA, P.D. **Almanak da Província de São Paulo para 1873.** Ed. Fac-similar. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A. IMPESP, 1985.

Referências Bibliográficas

ALEXANDER, Robert J. **International Trotskyism.** Durham and London: Duke University Press, 1991.

¹² As fontes constituídas por prontuários apresentam-se com deficiências diante dos protocolos atuais de citação. Assim, a data de identificação refere-se tão somente à primeira prisão das rés, cujos nomes são transcritos de acordo com os registros policiais, a fim de facilitar a consulta a tais documentos.



CAMPOS, Alzira Lobo de Arruda. **Casamento e família em São Paulo colonial**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2003, p. 335-6.

COSTA, Albertina. BRUSCHINI, Cristina (Orgs). **Rebeldia e submissão: estudos sobre a condição feminina**. São Paulo: Vértice, 1989.

MANDROU, Robert. **La France aux XVIIe et XVIII siècles**. Collection Nouvelle Clio, 1967, p. 170.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social. 1890/1920**. São Paulo: Difel, 1976.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: Ática, 1976.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **Submissão e resistência**. São Paulo: Contexto, 1991.

HAERDING, Sandra. “A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista”. In **Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, v. 1, n.º 1, p. 7-14, 1993.

HELLER, Bárbara. “Mulheres leitoras de papel e tinta”. In **História**. São Paulo, Ed. UNESP. V. 17/18, 1998-99, p. 99.

