



ENSAIO POÉTICO

HENRIQUE CASTRICIANO DE SOUZA

Uma contribuição à educação da mulher potiguar



Cosme Ferreira Marques Neto¹

RESUMO

Examina-se, à luz dos pressupostos da história social e da análise do discurso, como as ideias e a prática pedagógica de Henrique Castriciano de Souza repercutiram na educação feminina no Rio Grande do Norte. As propostas de Castriciano para esse setor coadunavam-se com as ideias positivistas e o discurso da medicina higienista. A instituição de ensino que ele criou, a Escola Doméstica de Natal, mudou a maneira de se educar a mulher no Estado, oferecendo às moças das classes dominantes uma gama ampla de disciplinas práticas, conciliando-as com um ensino teórico mais acurado. Não obstante as restrições dessa escola, sua importância não pode ser obliterada, pois diplomou (e continua a diplomar) um expressivo número de mulheres que, devido aos conhecimentos adquiridos na instituição, puderam reforçar e, nalguns casos, encabeçar o orçamento familiar.

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

HENRIQUE CASTRICIANO DE SOUZA: A contribution to the education of woman potiguar

ABSTRACT

This Paper intends to examine, by the light of social history and speech analysis' priors, how Henrique Castriciano de Souza's ideas and pedagogical resounded in women's education in Rio Grande do Norte. Castriciano's overture for this section incorporated positivist ideas and sanitarian medicin speech. The Education Institution founded by him and named as "Escola Doméstica de Natal", changed the way educating women's in the state, offering young ladies from prevalent social classes many practice disciplines, arranging them with accurate theorist education. Regardless of some restrictions from this school, his legacy

1 Bacharel e licenciado em História pela UFRN; especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa pela UFRN; professor de História do IFRN – Campus João Câmara.

can not be suppressed, for it has been graduating (still graduating nowadays) an expressive number of women who, by the acquired knowledge from this institution, could help or in some cases, lead home's budget.

Keywords: Henrique Castriciano de Souza. Escola Doméstica de Natal. Women's Education. Education.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar como as ideias e a prática pedagógica de Henrique Castriciano de Souza repercutiram na educação da mulher no Rio Grande do Norte. Antes das reformas feitas por Castriciano, no âmbito da escolarização feminina, as mulheres potigüares não tinham ao seu dispor parâmetros curriculares tão “sofisticados”, em que a maior quantidade de disciplinas teóricas acompanhava a valorização dos ofícios manuais, até então tratados com ojeriza pela população brasileira. Esse novo paradigma educacional, inspirado na filosofia positivista, no discurso dos médicos higienistas e no modelo pedagógico das Écoles Ménagères da Suíça, inspiração esta que pretendemos elucidar, influenciou (e continua a influenciar) várias gerações de mulheres no Estado.

O recorte cronológico escolhido (1911 – 1938) inicia-se com a fundação, na cidade do Natal, da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte,² corolário das experiências e conhecimentos adquiridos por Henrique Castriciano quando, em fins da década de 1900, viajou pela primeira vez à Europa. Essa instituição deu origem, no ano de 1914, à Escola Doméstica de Natal, que trouxe à tona um novo tipo de pedagogia reservado à mulher. A partir de então, as moças das elites locais (e até de outros Estados) passaram a contar com uma educação teoricamente mais consistente, que abarcava atividades domésticas, como, por exemplo, jardinagem, culinária, puericultura, etc.

A influência de Castriciano transcende o limite espaçotemporal utilizado aqui, pois a Escola Doméstica natalense continua a existir na atualidade, formando um expressivo número de cidadãs. Todavia, as limitações de um trabalho como este nos forçaram a adotar o ano de 1938 como ponto de chegada de nossa pesquisa, já que foi nesse ano que o educador redigiu o último texto sobre sua tão estimada escola – um discurso proferido para as formandas daquela ocasião.

A fim de averiguar a contribuição que Henrique Castriciano deu à educação feminina norte-rio-grandense (Liga de Ensino e Escola Doméstica) e as ideias que o nortearam, valemo-nos dos preceitos da história social.

2 A criação dessa instituição foi anunciada na Conferência sobre educação da mulher, pronunciada pelo educador em 23 de junho de 1911.

Essa corrente historiográfica veio a lume nos anos de 1930, em oposição aos cânones positivistas, consolidando-se como área específica da ciência histórica em meados da década de 1970. O social engloba o econômico, o político, o cultural, com ênfases diferentes dependendo da modalidade de abordagem. As elucubrações dos historiadores sociais precisam estar voltadas, mormente, para as ações inovadoras no processo histórico, visto que, segundo Crubellier (1973, p. 60), “[...] é por toda esta ponta da história que passa o devir da humanidade [...]”.

Como elucidava Soboul (1973, p. 28), “[...] a história social está sobretudo atenta às mudanças [...]”. Henrique Castriçano foi, não obstante as limitações de suas propostas, um reformador social, pois, ao trazer à baila princípios e métodos de ensino mais acurados à mulher potiguar, valorizou o papel desta na sociedade, o que representou uma ruptura com a pedagogia até então em vigor.

Os estudos de história social não devem limitar-se ao exame das estruturas sociais existentes num determinado período, que condicionam a ação humana no processo histórico. Junto a isso ocorrem os acontecimentos, resultado da experiência humana num certo lugar e época. Em outras palavras, o ser humano não pode ser encarado como mero objeto da história, pois, mesmo sendo em grande medida produto do meio, neste também atua, transformando-o proposital ou inconscientemente (CRUBELLIER, 1973, p. 56). Conforme Castro (1997, p. 54), os conceitos de *estrutura* (condicionamento que a coletividade impõe aos atores históricos individuais) e *experiência* (influência do ser humano no ambiente social em que vive) são indissociáveis e formulam “de maneira clara a questão da liberdade e inteligibilidade da ação humana na história”.

Analisar uma personalidade histórica e seu legado não é tarefa simples. Autor e obra estão intrinsecamente conectados e, por conseguinte, presos a determinado contexto histórico. Portanto, as realizações de Henrique Castriçano no tocante à educação da mulher não podem ser compreendidas sem que se faça uma clara referência à sua vida pessoal e à época na qual viveu.

Como assinala o historiador Pierre Vilar (*apud* CRUBELLIER, 1973, p. 54), “deixemos de estudar as riquezas e as pobreza, e estudemos, sim, as maneiras como uns se tornam ricos e outros se tornam pobres”. Essa frase tem relação direta com o trabalho aqui desenvolvido. Não basta analisar o

empreendimento de Henrique Castriciano, mas perscrutar os porquês de sua realização. Como foi possível ao educador transformar suas ideias em realidade? Quais meios foram utilizados para se alcançar esse fim? E mais: o fato de ter fundado uma instituição de ensino diferenciada – pelo menos para a realidade local –, que repercutiu na formação intelectual das jovens da terra, consistiu num ato deliberado, voluntário. Castriciano tinha ciência da amplitude de seus pontos de vista.

A história social trata das “[...] ligações [...] entre os homens e os grupos: reação do indivíduo às pressões do meio social, reação do meio social ao ato individual” (SOBOUL, 1973, p. 28). Sob esse prisma é que elucidamos a criação da Liga de Ensino e da Escola Doméstica, que só foi possível porque Castriciano, seu idealizador, fazia parte da elite política potiguar. Isso explica o fato de ambas as instituições terem sido modeladas com base em preceitos conservadores: as alunas da Escola Doméstica tinham como obrigação zelar pela manutenção e otimização da família; a ascensão da mulher esbarrava nas “quatro paredes” do lar. Isso não quer dizer, entretanto, que Castriciano não tenha enfrentado oposições à execução de seu projeto. Mas a sua condição social, de político e eminente intelectual, as afugentou sem maiores vicissitudes – caso fizesse parte das classes sociais desfavorecidas, dificilmente teria tido tanta facilidade de expor, debater e pôr em prática suas concepções.

Os discursos, também conhecidos como “representações do mundo social”, têm inerente liame com os grupos sociais que os produziram, isto é, defendem determinados interesses, socialmente construídos. “Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (não existe discurso neutro, imparcial) (CHARTIER, 1990, p. 17). 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” (CHARTIER, 1990, p. 17).

As práticas e as representações estão imbricadas, sendo a expressão dos pontos de vista de segmentos sociais que, numa dada circunstância, engendraram-nas (não há como concebê-las separadamente). De acordo com Ricouer (*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”.

Porta-voz dos estratos sociais de maior prestígio do Estado, Henrique Castriciano produziu um discurso pedagógico com eles afinado, em consonância com suas visões de mundo. Além disso, na experiência que teve como educador – professor de Educação Social, disciplina que ministrou durante anos na Escola Doméstica –, defendeu tenazmente instituições caras às classes dominantes, como, por exemplo, a família, considerada por ele a essência da sociedade.

Para estribar o presente trabalho, foram consultados os dois primeiros volumes do livro *Henrique Castriciano: seleta (textos e poesias)*, organizados pelo pesquisador José Geraldo de Albuquerque, ex-professor do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nesses volumes, figuram vários artigos, palestras e ensaios, extraídos de alguns periódicos, especialmente d' *A República*, de autoria do próprio Henrique Castriciano. A partir da leitura e fichamento desses textos, foi-nos possível compreender melhor as ideias do educador, o que contribuiu de forma inestimável para a consecução desta pesquisa.

Este trabalho está dividido em duas secções. A primeira aborda a formação do pensamento pedagógico de Henrique Castriciano e a criação da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte. A segunda, por sua vez, trata da fundação da Escola Doméstica de Natal, das resistências e louvores que lhe fizeram e do seu funcionamento nos primeiros anos de atividade.

2 HENRIQUE CASTRICIANO, A EDUCAÇÃO DOMÉSTICA E O MELHORAMENTO DA SOCIEDADE

Desde os dezoito anos de idade, o macaibense Henrique Castriciano de Souza (1874 – 1947) foi acometido pela tuberculose, enfermidade com a qual conviveu durante toda a juventude e que levou a óbito boa parte de seus familiares,³ inclusive sua irmã, a poetisa Auta de Souza (1876 – 1901), que sequer completou vinte e cinco anos. A melancolia foi marca indelével da índole de Castriciano; o medo da morte fazia-o introspectivo, e isso pode ser constatado ao nos debruçarmos sobre sua obra poética. Devido ao seu

3 A família Castriciano “[...] tem sua trajetória marcada pela glória e pelo drama da morte que ronda seus membros numa giranda aparentemente incessante. Num período relativamente curto [...] avós (menos a materna, a legendária Dindinha), pais e um irmão desapareceram” (SANTOS, 2001, p. 42).

comportamento (manso, quieto e inclinado à contemplação), ficou conhecido entre os natalenses da época como “filósofo” – popularmente, esse termo designava alguém alheio às coisas materiais, que vivia no “mundo da lua”.

A despeito de estar amiúde enfermo, muito cedo Castriciano demonstrou pendor para as letras⁴. Com menos de vinte anos, foi convidado a publicar alguns poemas no jornal mais conhecido do Rio Grande do Norte àquela época, *A República*, que pertencia ao governador Pedro Velho, líder da oligarquia Albuquerque Maranhão, maior força política do Estado. Data daí o início da parceria que ele e seu irmão mais velho, Eloy de Souza (1873 – 1959), fizeram com essa oligarquia, o que lhes renderia elevados cargos políticos doravante⁵ – Castriciano, por exemplo, chegou a ocupar o posto de vice-governador por cerca de dez anos!

No primeiro decênio do século XX, Castriciano já havia se firmado como animador cultural, sobretudo por causa da coluna que assinava no supramencionado periódico, que o consagrou como cronista do cotidiano. Foi justamente no meio jornalístico que ele começou a se pronunciar a favor da modernização da cidade do Natal. Sob o pseudônimo de João Cláudio (um dos vários que costumava usar), em artigo publicado no dia 04/03/1908, n’*A República*, afirmou que, não obstante certa dose de mesmice presente nos seus hábitos, o povo potiguar estava propenso a aceitar “[...] a ideia de qualquer empreendimento de acordo com [suas] forças” (ALBUQUERQUE, 1995, p. 115). Esse foi um alerta dado àqueles que, ao considerar a cidade como local predestinado a ser atrasado, revelavam um exacerbado misoneísmo. E prosseguiu:

[...] Construimos o teatro [Alberto Maranhão], o jardim, nivelamos e calçamos diversas ruas, entre as quais a Avenida Rio Branco [...] consertamos o Baldo e o Mercado, a cidade substituiu os seus velhos lampiões a gás pelos de acetileno. [...] Quanto à iniciativa particular, aí está o Banco, que aliás, teve auxílio [...] do Dr. Augusto [Tavares de] Lyra, que tanta cousa boa realizou quando governador [...] (ALBUQUERQUE, 1995, p. 115).

4 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).

5 Em 6 de agosto 1900, quando ocupava o cargo de secretário de governo, Castriciano foi o responsável pela promulgação da lei nº 145, a primeira de incentivo à publicação de livros no Estado.

Na época em que esse artigo foi escrito, era pretensão do então governador, Alberto Maranhão (irmão de Pedro Velho), implantar uma rede de bondes urbanos em Natal, que funcionaria a tração animal e interligaria os bairros da Cidade Alta e da Ribeira. Como cliente da oligarquia Albuquerque Maranhão, Castriciano tinha a missão de aplaudir e tornar legítimos, aos olhos da população, as intenções e projetos de seu mecenas; afinal, durante a República Oligárquica (1894-1930), o nepotismo, a troca de favores e o clientelismo consistiam em apanágios inerentes aos mandatos políticos em todo o país – e, de certa forma, ainda não consistem?

Partidarismos à parte, Natal já não era mais a mesma cidade que fora até os últimos anos do século XIX. A autonomia financeira dos Estados, instituída pela primeira Constituição republicana (1891), “[...] deu novo impulso à modernização de muitas capitais [...] onde as oligarquias exerciam seu poder” (MONTEIRO, 2002, p. 215). No tocante à capital potiguar, essa modernização recebeu verbas extras, provenientes do projeto de combate às secas, orquestrado pelo Governo Federal. Com tais verbas, no biênio 1903/1904, período que compreendeu uma aguda seca, pôde ser edificada, no bairro da Ribeira, com mão de obra de uma chusma de retirantes, a Praça Augusto Severo. Além disso, muitas ruas foram calçadas e novas avenidas, abertas. Mais tarde essas avenidas dariam origem à Cidade Nova, que corresponde atualmente aos bairros de Tirol e Petrópolis.

Entrementes, a urbanização propriamente dita da capital só teria início alguns anos depois, graças à obtenção, por parte do governo do Estado, do primeiro empréstimo estrangeiro (francês), em 1910. A partir de então, ocorreram a chegada da energia elétrica, o aprimoramento do sistema de água e da rede de esgoto, o incremento dos meios de transporte e comunicação, com a instalação dos primeiros bondes (a princípio, puxados por burros; depois, movidos a eletricidade) e telefones. Tudo isso, sem sombra de dúvida, afetou o dia a dia dos habitantes da cidade.

Para Henrique Castriciano, a modernização de Natal, assim como de todo o país, porém, não poderia limitar-se aos aspectos físico-estruturais. Uma reforma política que disseminasse a educação, principalmente aquela voltada à mulher, daria ensejo ao Brasil de igualar-se às nações desenvolvidas.

Em depoimento datado de 1908, numa das edições d'*A República*, ao se rezojizar com a criação de uma das primeiras escolas normais – especializadas na formação de professoras – do Estado, ele afirmou:

Daqui a poucos anos, essas mocinhas, 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 [...]. Confio muito na inteligência e na bondade da mulher brasileira: bem orientadas, as nossas patricias sairão dos bancos escolares com o espírito saturado de ideias claras e positivas que saberão transmitir as crenças através das vibrações do sentimento feminino, bem mais delicado, providente e, por isso mesmo, bem mais enérgico e eficaz do que o do homem (ALBUQUERQUE, 1995, p. 176-177).

Em outro depoimento publicado no mesmo jornal, no dia 11/03/1908, Castriciano anunciou com entusiasmo a criação da Escola Augusto Severo, que sucederia pouco tempo depois. Ademais, enfatizou a importância da inclusão de mulheres no corpo docente da instituição. Segundo ele:

[...] O grupo escolar Augusto Severo [iniciativa de Antônio José de Melo e Souza, governador em fim de mandato] [...] é o início de uma nova fase na instrução primária do Rio Grande do Norte. [...] tive grande satisfação em saber que aos pequenos será administrado o pão do espírito não somente por homens, mas por senhoras educadas para tão nobilitante mister. Nesse capítulo a minha satisfação seria completa se visse o ensino primário entregue exclusivamente às professoras, porque é convicção minha que as mulheres compreendem melhor as crianças, penetram mais facilmente no íntimo desses delicados seres, a quem são naturalmente dedicadas [...]. 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 n'alma traços profundos, inapagáveis (ALBUQUERQUE, 1995, p. 122-123).

Para Castriciano, a influência mais profunda da mulher na vida moral e intelectual brasileira, na educação das crianças durante os primeiros anos da infância, traria inúmeros benefícios à sociedade. Portanto, fazia-se necessário “[...] pensar na cultura intelectual das moças pobres, que [...] [graças à] criação de um estabelecimento de ensino devidamente apropriado, teriam diante de si um futuro, uma carreira a seguir” (ALBUQUERQUE, 1995, p. 124).

A noção de modernidade propalada por Henrique Castriciano não se restringia a defender os melhoramentos urbanísticos e a educação feminina. Em sua pauta também estava explícita a valorização das tradições, especialmente do trabalho agrícola feminino (o qual chamava de “corajoso”) e do artesanato. Artigos confeccionados por mulheres oriundas dos mais baixos segmentos sociais (obras de cerâmica, rendas de almofadas, etc.) foram por ele enaltecidos como genuínas obras de arte. A sua postura foi precursora nesse sentido, pois nenhum outro intelectual brasileiro da época a assumira. Num momento em que as produções artesanais não eram apreciadas (sendo, nalguns casos, até mesmo ridicularizadas), “[...] Henrique Castriciano 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, 1965, p. 119). De acordo com o próprio Castriciano:

Elas [as mulheres] não se empregam somente 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 patricias miseráveis, do qual vivem centenas de pessoas e deve representar um valor monetário digno de nota. O aperfeiçoamento dessa indústria, ainda em estado primitivo entre nós, já teria tentado os capitalistas se outra fosse a nossa educação econômica e social. Com o tempo poderíamos fazer disso uma pequena fonte de receita, porque há excelente matéria-prima e colocaríamos melhor produto, dando, por conseguinte, melhor renda às operárias. Por falar em “renda”, não sei se já pensaram num outro mister a que se dedicam as nossas patricias do povo; os chamados trabalhos de almofada. Esse é também considerável. É pena que não seja condignamente remunerado e que não apareça um comerciante de coração e bastante hábil para organizar uma oficina, onde as nossas moças pobres

pudessem aprender melhor a confecção de um produto aliás bastante procurado no sul e no extremo norte, para onde é exportado em maior quantidade do que se imagina (ALBUQUERQUE, 1995, p. 164).

Anos antes de erguer, em solo potiguar, sua tão sonhada Escola Doméstica, ele externara, em artigo datado de 1903, veiculado n'A *República*, a afeição que tinha pelas peças de artesanato confeccionadas pelas mulheres de Caruaru, município do interior de Pernambuco – a preocupação com as atividades manuais revelar-se-ia, como veremos, um dos principais tópicos do currículo daquela escola.

As moças de Caruaru não trabalham somente com o fio da bananeira, mas também com a fibra extraída do gravatá bravo; como também não manufaturam somente rendas, mas, também as toalhas, fronhas, chales, panos para cadeiras, para sofás, para pianos, golas, gravatas e mantos para senhoras, bicos, franjas, galões, requifes, bordados e guarnições diversas e enviaram ao papa Leão XIII, de saudosa memória um roquete, feito somente com o fio da bananeira – é essa uma obra de muito gosto e arte, que merece muitos aplausos e que concorre muito para provar-se o talento das nossas queridas patricias (ALBUQUERQUE, 1995, p. 34).

Tanto Castriciano como Eloy de Souza:

[...] Eram apaixonados pela cultura popular. [...] Deputado federal, Eloy de Souza numa conferência em Natal, no próprio Palácio do Governo [...] declamava versos de Fabião das Queimadas e de Manuel Tavares, cantadores negros, analfabetos, desconhecidos. Uma surpreendente ousadia em 1909 (CASCUDO, 1965, p. 120-121).

Henrique Castriciano encarava a educação como carro-chefe da transformação dos costumes, que levaria a sociedade brasileira à modernidade, porém, sem o rompimento total com as tradições. Métodos de trabalho e ensino científicos poderiam ser aproveitados sem se renunciar aos saberes acumulados pelas gerações de antanho.

2.1 HENRIQUE CASTRICIANO E SUAS INFLUÊNCIAS

Como foi construído o discurso de modernidade expresso por Castriciano? Em que correntes de pensamento se respaldava? Desde o final do século XIX:

Os intelectuais europeus publicam e debatem sobre o impacto da nova organização social e cultural, advinda do processo de modernização e do impulso das novas técnicas de trabalho. A noção de progresso fundada na indústria e na ciência polariza as discussões em torno do futuro da humanidade (PINHEIRO, 1996, p. 30).

Aliado a isso, ocorreu um substancial desenvolvimento da mídia escrita, máxime dos periódicos, que passou a valorizar a concisão das informações, recurso nevrálgico para a formação do que, mais tarde, seria denominado opinião pública. Foi então que a “massificação das informações” começou a esboçar os seus primeiros passos, o que engendrou o aumento do número de leitores. A mudança do traçado urbanístico das maiores cidades do continente europeu também marcou essa época, e uma das precursoras foi Paris, que, a partir de 1860, teve suas ruas ampliadas e pavimentadas.

O comércio e as finanças não ficaram alheios a essa conjunção de transformações; o seu recrudescimento foi avassalador, concomitante ao próprio crescimento das urbes europeias, que passaram a ser centros de atração populacional, uma vez que para lá convergiram multidões de imigrantes. Tal processo fomentou uma inaudita explosão demográfica, associada à elevação das taxas de marginalidade, violência e miséria – a “anomia” estava à solta, como afirmavam os positivistas. “Contra este aparente caos, a burguesia busca instalar um pilar, um lar estável, a família enquanto um grupo a ter uma vida de propriedade rígida, baseado em certo rigor” (PINHEIRO, 1996, p. 35).

Donde possivelmente decorreu a ênfase que Henrique Castriciano dava à coesão familiar, responsável pelo bom funcionamento do organismo social:

Como precursor, na primeira década do século XX, H. Castriciano buscara uma modernização conservadora, pelos procedimentos científicos, baseados no paradigma cartesiano, pela educação popular

das mulheres na construção de um novo sujeito, uma nova ética, uma nova moral, dentro do mesmo modelo social. Defendia um novo currículo, [...] [em que] ideias modernas, científicas, se colocassem aliadas às práticas tradicionais (PINHEIRO, 1996, p. 46).

Na Europa, ao longo do século XIX, a ideia de que o progresso social só seria possível por meio do aperfeiçoamento intelectual dos indivíduos aflorou como uma verdade irrefutável. A escola, então, passou a ocupar um lugar de excelência no ideário de alguns pensadores: toda a população teria que frequentá-la, visto que ela consistia na única instância capaz de adequar o cidadão às exigências sociais.

O movimento de renovação pedagógica que se desenvolve no final do século XIX e início do século XX engloba dois aspectos: a presença do trabalho na instrução técnico-profissional e a descoberta da psicologia infantil, que surge como uma nova ciência (PINHEIRO, 1996, p. 44).

Idealizadora dessa concepção, a burguesia industrial limitava-se a pôr em prática iniciativas filantrópicas, entre as quais: criação de escolas, organização de grupos de leitura para as classes operárias e publicação de livros de autoajuda a preços módicos. A emancipação das camadas empobrecidas não constava dos planos burgueses.

Outrossim, a consolidação como ramo do conhecimento científico e o conseqüente aumento da popularidade da Medicina deram-se no decorrer do século XIX, em consonância com a intensificação do poder socioeconômico e político da classe burguesa, favorecida pelos capitais oriundos do ascendente setor industrial. Consoante Ferreira (2004, p. 97), “[...] a Medicina se desenvolve sobre mecanismos de acesso ao saber que se ajustavam à construção dum poder burguês, ou seja, sobre uma racionalidade que buscava o sucesso no aproveitamento das capacidades através da vontade do indivíduo”.

Nesse momento, ainda segundo Ferreira (2004, p. 98), “[...] o saber médico ganhou uma vocação educativa e, por isso, desenvolveu um discurso higiênico-pedagógico que, [...] legitimando a medicalização de espaços

privados e públicos e o controle dos comportamentos individuais”, estendeu o raio de ação médico para além dos limites da terapêutica. A segurança dos médicos aumentou devido a um rol de descobertas científicas que, a partir do final do século XIX, corroboraram as prescrições desses profissionais, e viriam a se intensificar no século seguinte.

Importantes contributos vindos da anatomia, fisiologia, microbiologia permitiram desenvolver uma nova mentalidade etiopatológica. A farmacologia registrou também grande progresso traduzido, por exemplo, no isolamento de princípios ativos, na quimioterapia e na terapêutica experimental. O aumento do conhecimento nestes domínios tornava a percepção da ação médica como muito eficaz, o que muito contribuiu para reforçar a autoridade do discurso e do modelo médico sobre os diferentes contextos em que se movimentavam as crianças mesmo quando os problemas destas não se inscreviam no estritamente biológico (FERREIRA, 2004, p. 102).

As escolas não estavam isentas dessas preocupações. Símbolo que eram de “civilização” e “avanço”, teriam que, em primeiro lugar, oferecer instalações apropriadas, do ponto de vista médico-sanitário, ao alunado; além disso, ficariam encarregadas de zelar pela saúde moral e física de cada aluno. O discurso higienista realmente havia penetrado no âmago do sistema escolar, pois “os médicos [...] sentindo-se confortados tanto pelo acentuado progresso das ciências biomédicas como pela confiança positivista que vingava, avançaram destemidos sobre a escola e o processo pedagógico” (FERREIRA, 2004, p. 104).

Dentro do estabelecimento escolar, a voz desses profissionais elevou-se a um patamar praticamente onipotente. Eles decidiam até mesmo quanto tempo as atividades deveriam durar e sobre quais métodos assentarem-se-iam. Exigiam, também, que os exercícios teóricos se coadunassem com os práticos, o que facilitaria a absorção dos conteúdos pelas crianças, muito mais afeitas ao universo empírico. Entre uma e outra atividade, seria preciso que houvesse um horário de descanso, caso contrário o cérebro da criança poderia se estiolar, devido ao excesso de trabalho mental, fonte de inúmeras doenças nervosas (FERREIRA, 2004, p. 105).

Na transição entre os séculos XIX e XX, a ciência médica passou a dar mais relevância à abordagem de temáticas relacionadas à infância, uma fase da vida que requeria muitos cuidados; o discurso higienista apoiava e incentivava a presença do poder público no dia a dia das crianças.

A ideia de que não se podia continuar a responsabilizar unicamente a família pelas condições de desenvolvimento da criança dá origem a novas perspectivas de atuação. Começa a existir, cada vez mais, uma consciência de que é preciso atuar sobre a família e além dela (FERREIRA, 2004, p. 101).

Desde a segunda metade do século XIX, os intelectuais brasileiros começaram a se relacionar mais com a condução da sociedade; tornaram-se genuínos “construtores” da nação. Até o início do século XX, eles provinham, sobretudo, das decadentes famílias oligárquicas que, ao assistir ao ocaso de sua outrora confortável posição, alijaram o estilo de vida “recluso” dos “homens de letras” a fim de publicar artigos em jornais e revistas de grande amplitude. O baixo índice de escolaridade da população nacional, contudo, cerceava o acesso a tais meios de comunicação; a maioria dos brasileiros era analfabeta. Destarte, “o escritor não poderia sobreviver apenas da literatura, devendo se estabelecer em funções no magistério e em cargos públicos” (PINHEIRO, 1996, p. 79).

Henrique Castriciano enquadrou-se nesse perfil: durante toda a vida esteve ligado a cargos públicos. Assim como muitos intelectuais de sua época, foi um acerbo crítico dos costumes que julgava retrógrados (vinculados ao passado colonial) e defensor da propagação da educação, única forma de superar o “atraso” do país em relação às nações ditas civilizadas. Apesar de não ser um “republicano histórico”, aprovava a República, pois acreditava que ela impeliria o Brasil rumo ao progresso. Isso não o impediu de tecer algumas críticas ao sistema, mormente no que dizia respeito à inocuidade das políticas educacionais. Conforme Pinheiro (1996, p. 86), o fato de os políticos relegarem a educação a um patamar inferior o enfurecia sobremaneira – decerto, por razões óbvias, ele posicionou-se de maneira mais indulgente se esses políticos fizessem parte da oligarquia Albuquerque Maranhão.

Em fins do século XIX, algumas doutrinas filosóficas europeias começaram a penetrar na mentalidade dos intelectuais brasileiros. Dentre elas, uma das que mais repercussão obteve foi o Positivismo. De acordo com o filósofo francês autor dessa doutrina, Augusto Comte, citado por Urquiza (1995, p. 102), “a influência da mulher na vida pública só se dava como regeneradora da espécie, função que ela exerceria pela educação dos filhos e dos homens, cabendo a estes o sustento dela”. Comte endossava a assertiva de que princípios ou leis gerais regiam a sociedade; seria preciso, logo, persuadir os homens a se comportarem de forma “positiva” diante de uma dada situação. Esses foram os ditames da chamada “física social”, analogia à aplicação das leis da física natural, científica, ao contexto social. A ordem vigente teria que ser respeitada, senão a “anarquia”, o “caos” e a “desordem” despontariam. A ciência positiva, “neutra” e “desinteressada”, constituir-se-ia no fator determinante para a manutenção do status quo, e, por isso, recurso imprescindível ao estabelecimento da ordem.

Por que o Positivismo foi tão bem aceito entre os intelectuais brasileiros? Como observa Holanda (2002, p. 158):

É possível compreender o bom sucesso do positivismo entre nós [...] justamente por esse repouso que permitem ao espírito as definições irresistíveis do sistema de Comte. Para seus adeptos, a grandeza, a importância desse sistema prende-se exatamente à sua capacidade de resistir à fluidez e à mobilidade da vida. É realmente edificante a certeza que punham aqueles homens no triunfo final das novas ideias. O mundo acabaria *irrevogavelmente* por aceitá-las, só porque eram racionais, só porque a sua perfeição não podia ser posta em dúvida e se impunha obrigatoriamente a todos os homens de boa vontade e bom senso.

Em um jornal como o *Correio Paulistano*, ao longo da segunda metade do século XIX, foram constantes as críticas à centralização monárquica e ao conservadorismo da Igreja Católica. “Tais críticas e as propostas de reforma ou ‘regeneração’ da sociedade brasileira [...] fundamentam-se, predominantemente, nas teorias vigentes na Europa Ocidental, como o liberalismo, o positivismo, o utilitarismo e discurso dos médicos higienistas” (URQUIZA, 1995, p. 95). Os publicistas desse jornal consideravam a

educação da mulher como uma das reformas mais importantes a serem realizadas no país: elevar o nível cognitivo desta era algo de urgente necessidade, premissa obrigatória para o progresso do povo brasileiro.

A mulher, portanto, deveria transformar-se num “[...] ‘modelo de virtudes burguesas’, mãe exemplar, esposa exemplar, anfitriã exemplar” (URQUIZA, 1995, p. 102). Posicionando-se como vanguarda da sociedade brasileira, os redatores do *Correio Paulistano* tinham a intenção de preparar as mulheres para a modernidade, aproximando-as do modelo de civilização impingindo pelo continente europeu. “Igualdade entre os sexos não fazia parte de suas pretensões, pois nelas a atuação da mulher continuava dependendo da especificidade de sua natureza, que a destinou primordialmente para o papel de esposa e mãe” (URQUIZA, 1995, p. 115). A influência das concepções comtianas, no Brasil, quiçá fosse superior à de quaisquer outras correntes filosóficas em voga na época.

Os postulados de Henrique Castriciano iam ao encontro dessa perspectiva. Para ele, não seria possível à mulher exercer importante papel na propagação da cultura sem a devida preparação para ser mãe. Assim, uma nova sociedade, por meio da difusão da educação, viria a ser cimentada. Essa sociedade formaria cidadãos desvinculados dos “ínfimos valores da ignorância e do irracionalismo”. A filosofia positivista, outrossim, impregnou os escritos do educador.

2.2 FUNDAÇÃO DA LIGA DE ENSINO

O que fez com que as propostas de Castriciano no que tange à educação da mulher amadurecessem? Como surgiu a ideia da implantação da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte? Nos últimos anos da década de 1900, sua saúde estava assaz combalida: à tuberculose, que já o atormentava antes dos vinte anos de idade, somaram-se suspeitas de bócio.⁶ Como não havia, no Brasil, especialistas que tratassem desta doença, foi obrigado a viajar, em 1909, à Europa, na esperança de ter um diagnóstico preciso a respeito de seu quadro clínico.

6 Essa enfermidade consiste na “hipertrofia da glândula tireoide, em geral acompanhada de aumento da secreção tireoidea (hipertireoidismo ou doença de Basedow) ou de uma diminuição da mesma (hipotireoidismo)” (HOUAISS, 1980, p. 126).

Assim que chegou ao seu destino, no entanto, aproveitou as horas fora dos consultórios médicos para alargar as pesquisas que, havia alguns anos, vinha desenvolvendo acerca da educação feminina. Foi sobretudo quando esteve na Suíça, em visita à École Ménagère de Fribourg, que ele pôde constatar, *in loco*, a importância que a educação da mulher suscitava. Segundo o seu ponto de vista, essa e outras escolas congêneres impulsionaram a libertação das mulheres suíças do confinamento no lar, fazendo com que elas saíssem às ruas e participassem ativamente do mercado de trabalho (LIMA, 2004, p. 332).

As escolas domésticas já eram uma tradição em território helvético. A primeira delas foi justamente a École Ménagère de Fribourg, que veio à luz em 1898, graças aos esforços de Mme. Marie Sophie Emilie de Gottrau-Wetteville. Consoante Lima (2004, p. 218), essa escola nasceu com o propósito de “[...] lutar contra a depravação dos costumes, ocasionada pelo mundo das fábricas, frear a crise do casamento e o êxodo rural”. Em 1904, o governo suíço aprovou uma lei que garantiu a obrigatoriedade do ensino doméstico; a partir daí, as escolas domésticas passaram a se difundir naquele país. Quatro anos após a sanção dessa lei ocorreu, sob os cuidados de Mme. Gottrau-Wetteville, o Primeiro Congresso Internacional de Ensino Doméstico, sediado em Fribourg. Foi essa atmosfera, favorável às suas ideias, que Henrique Castriciano sentiu ao pisar em solo suíço.

Contudo, apesar da proliferação e do sucesso, essas escolas eram encaradas negativamente por algumas famílias da Suíça, que não concordavam com o fato de suas filhas se ausentarem da labuta no campo e nas fazendas – as objeções à futura Escola Doméstica de Natal também seriam perceptíveis, como será analisado na seção posterior.

Em sua *Conferência sobre educação da mulher*, realizada na capital potiguar, pouco antes da inauguração da Liga de Ensino, Castriciano fez algumas apreciações em relação ao comportamento das mulheres daquela nação. Para seu estarecimento, em uma das mais cultas cidades da Confederação Suíça, Ouchy, até mesmo as mulheres mais ricas iam à feira semanal e, sem medo ou pudor, levavam, sozinhas, suas próprias compras – se ocorresse no Brasil, um episódio assim possivelmente seria motivo de chacota, porquanto as atividades manuais eram assaz discriminadas no país (ALBUQUERQUE, 1993, p. 287). A Suíça, portanto, consistia num modelo a ser seguido pelos

brasileiros; sua posição cômoda no cenário socioeconômico mundial devia-se, mormente, ao incentivo dado à educação da mulher:

Da educação resulta 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 (ALBUQUERQUE, 1993, p. 289).

A mulher suíça, educada para valorizar os ofícios manuais, amiúde:

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 operários (ALBUQUERQUE, 1993, p. 289).

Para justificar sua preocupação com a educação feminina, Castriciano proferiu, nessa mesma conferência, as palavras do político Francisco Belisário:

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 (ALBUQUERQUE, 1993, p. 290).

Urgia, com premência, modificar a situação das mulheres brasileiras, inclusive das que viviam ilhadas na zona rural, e a educação constituía-se no único caminho seguro para se alcançar esse propósito. Um dos principais tópicos do projeto educacional de Henrique Castriciano referia-se à degradação do trabalho feminino. Como esse problema poderia ser resolvido? Com a otimização e aperfeiçoamento dos misteres exercidos pelas pequenas rendeiras, escultoras, costureiras, etc., através da melhoria da instrução a elas destinada:

Certamente os poderes públicos realizariam um ato de grande alcance social e econômico se estimulassem 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 (ALBUQUERQUE, 1993, p. 292).

Pronunciando-se acerca da Liga de Ensino, Castriciano fez um extrato dos seus intentos: “[...] queremos aproximar a escola da família, de acordo com a melhor pedagogia contemporânea, e fazer da mulher, educada na simplicidade, no trabalho intelectual e manual bem orientado, um elemento destinado à nação do futuro” (ALBUQUERQUE, 1993, p. 293). Para isso, a instalação de escolas especializadas em educar moças, por todos os rincões do país, teria um papel crucial.

Como a melhoria da educação reservada à mulher transformaria a sociedade brasileira? Problemas como a “frouxidão de caráter”, os elevados contrastes sociais e a tibieza das atividades produtivas:

[Seriam] [...] eliminados lentamente, por meio de séria educação; e esta deve 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 aperfeiçoar-lhes as boas qualidades nativas (ALBUQUERQUE, 1993, p. 295).

A despeito de propor uma nova pedagogia, sob a influência do pesamento positivista e higienista, que trazia à baila o *slogan* de “consertar a sociedade”, mediante uma mais bem-ajambrada educação da mulher, o discurso educacional de Castriciano tinha suas restrições, mesmo para a época:

[...] não se deverá exigir da mulher excessivo esforço mental. Se pudermos fundar a Escola [Doméstica] [...] esta não será nos moldes do Simons College de Boston, um grande estabelecimento em que as moças americanas podem se dedicar aos mais elevados estudos. É cedo ainda para tanto; e nem o meio social do Brasil tem necessidade de sábias e doutoras (ALBUQUERQUE, 1993, p. 296).

Além disso, ele acreditava que, em decorrência das crises (mens-
truais, presumimos) e da maternidade, a mulher estaria impossibilitada
de cultivar excessivamente as faculdades cognitivas, pois não havia força
suficiente em seu intelecto; o dispêndio de energia “acima do normal”
causar-lhe-ia atrofiações irreparáveis (ALBUQUERQUE, 1993, p. 296-297).

Ainda na *Conferência sobre educação da mulher*, o educador discor-
reu algumas linhas sobre seus primeiros contatos com a École Ménagère
de Fribourg, a qual serviria de modelo para a Escola Doméstica:

Era de ver a naturalidade com que se passava de as-
suntos dessa ordem [fisiologia alimentar] [àqueles]
referentes à costura, ao engomado, à cozinha, à en-
gorda 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 (AL-
BUQUERQUE, 1993, p. 297).

No começo do século XX, as condições do sistema educacional brasileiro
não eram das melhores, e o Rio Grande do Norte estava aquém das médias
nacionais. Em 1912, esse Estado dispunha de vinte e três escolas públicas primá-
rias, com cerca de 2.500 alunos matriculados. O Atheneu Norte-Rio-Grandense,
fundado em 1834, continuava a ser, na época, a única instituição de nível secun-
dário disponível. Os índices de analfabetismo, portanto, eram alarmantes. Alguns
anos mais tarde, em 1920, o quadro continuava a ser preocupante: dos 537.135
habitantes do Estado, somente 17,76 % sabiam ler e escrever (LIMA, 2004, p. 331).

Castriciano acreditava que, além de não atender devidamente às de-
mandas sociais, o sistema educacional então vigente no país, pelo menos no
que se relacionava à educação da mulher, deixava muito a desejar quanto aos
aspectos curriculares. Contando com rudimentos de gramática, trabalhos de
agulha (crochê e tricô), poucos conhecimentos do idioma francês, de música
e desenho, sem se dedicar aos exercícios físicos:

[...] A moça não tem aptidão física nem energia para
cuidar com vantagem dos irmãos pequenos, para au-
xiliar os seus na direção do lar, e, o que é pior, para
reagir contra a surpresa do destino, mantendo-se por
si, com iniciativa e coragem, se lhe vierem dias tor-
mentosos (ALBUQUERQUE, 1993, p. 298).

E vaticinava: “quando as extraordinárias qualidades morais e intelectuais das senhoras forem aproveitadas por uma educação forte e sã, em harmonia com a vida, ver-se-á a nação em marcha para um progresso impossível de prever” (ALBUQUERQUE, 1993, p. 305).

Após terminar de proferir a já citada conferência, no dia 23 de junho de 1911, Henrique Castriciano fundou, com o apoio de políticos e intelectuais potiguares, a Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, a qual, cerca de três anos depois, daria origem à Escola Doméstica de Natal. Seu objetivo era ajudar os poderes públicos no que dissesse respeito à educação, máxime à educação da mulher, podendo, até mesmo, criar escolas no Estado (ALBUQUERQUE, 1981, p. 72). O primeiro Conselho Administrativo da Liga foi composto por: Francisco de Sales Meira e Sá (presidente), Fabrício Gomes de Albuquerque Maranhão (vice-presidente), Henrique Castriciano de Souza (secretário), José Augusto Bezerra de Medeiros (bibliotecário) e Avelino Alves Freire (tesoureiro).

Só foi possível a Castriciano tornar exequível o projeto da Liga de Ensino graças ao auxílio que recebeu de boa parte da elite potiguar, inclusive do então governador Alberto Maranhão, que assinou a ata de fundação da instituição. Em artigo divulgado n’A *República* (02/10/1911), ele se reportou a outras medidas implementadas durante a administração de Maranhão, com o tom laudatório, pertinente à época, daqueles que representavam os interesses das oligarquias:

O Dr. Alberto Maranhão [...] tem feito o possível para melhorar as condições intelectuais da gente norte-rio-grandense [...]. O Decreto de 1908, pelo qual S. Exa. reformou o ensino, prometia estabelecer pelo menos um grupo escolar na sede de cada comarca, em prédios do Estado ou de construção dos municípios. É de justiça notar que estes não ficaram inertes; pelo menos, a maioria acudiu patrioticamente ao apelo do esforçado administrador. [...] combinados, a ação administrativa e a iniciativa particular criariam uma situação bem diferente da que se observava [em relação] ao assunto [educação]. 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. [...] estou convencido de que o problema é o mais sério do Brasil e porque estou

vendo o descaso com que a maioria dos estadistas da República vai deixando de lado a educação popular (ALBUQUERQUE, 1993, p. 308-311).

A proteção da oligarquia Albuquerque Maranhão também se revelaria precípua no momento da fundação da Escola Doméstica, conforme examinaremos em seguida.

3 A ESCOLA DOMÉSTICA E OS MODELOS PEDAGÓGICOS DA SUÍÇA

No dia 1º de setembro de 1914, a Escola Doméstica de Natal abriu suas portas. O prédio que a comportava, de estilo neoclássico, localizava-se próximo à Praça Augusto Severo, no bairro da Ribeira⁷. Nesse momento, Castriano estava ausente: viajara novamente à Europa em busca de tratamento médico – a tuberculose ainda o achacava. Coube ao então governador Joaquim Ferreira Chaves, aliado dos Albuquerque Maranhão, a inauguração da escola, a qual se baseou no modelo de educação presente na École Ménagère, situada no cantão suíço de Fribourg. Apesar de não objetivar a emancipação política da mulher, a Escola Doméstica trouxe a lume uma nova pedagogia, oferecendo a esse segmento uma educação mais abrangente, que incluía as labutas domésticas associadas a um ensino mais teórico.

A Liga de Ensino, então, incumbiu-se de contratar professoras estrangeiras para a escola, conhecedoras dos mecanismos de ensino dos colégios da Suíça. Sob os auspícios do governo do Estado, foram contratadas duas profissionais, por um período de quatro anos: Hélène Bondoc, como diretora, e Jeanne Negulesco, sua assistente, ambas diplomadas pela École de Fribourg. A Escola Doméstica foi uma iniciativa pioneira no Rio Grande do Norte, pois, além de dar relevo ao trabalho manual (assaz vilipendiado no país, visto que era associado à já extinta escravidão), incorporou uma proposta curricular até então inédita em solo potiguar, que englobava as disciplinas de Educação Moral e Social, Educação Física, Educação Estética, Música e Canto, Economia Doméstica, Costura,

7 Esse prédio, tombado em 1999 (Patrimônio Arquitetônico do Rio Grande do Norte), abriga, nos dias de hoje, um órgão público: o Departamento de Previdência Social. A Escola Doméstica só passou a funcionar no seu atual endereço a partir do começo da década de 1950, graças aos esforços da então diretora Noilde Pessoa Ramalho.

Agricultura e Avicultura, Medicina Prática e de Urgência, e Puericultura. Com isso, segundo Albuquerque (1981, p. 80), “Henrique Castriciano queria que a sabedoria doméstica fosse a base do conhecimento, a inicial, indispensável, insubstituível, correspondendo às exigências do registro civil. [...] Para ele o destino era o lar, a família [...]”.

Quando idealizou a Escola Doméstica, Castriciano também pretendia transformar a concepção que vigorava em relação aos ofícios do campo, tornando-os benquistos aos olhos da população urbana. Como explica Cascudo (1965, p. 127), ele tinha o intuito de “[...] valorizar a vida rural pela incorporação consciente da mulher, mesmo da cidade e dar às do campo uma noção consagradora da missão social que desempenhavam”. E, além disso, “[...] 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” (CASCUDO, 1965, p. 127). Isso representava uma tentativa de “[...] fazer nascer uma mentalidade feminina dedicada, orgulhosamente fiel à glória rural, paralela ao sentimento dos certificados propedêuticos e dos pergaminhos clássicos” (CASCUDO, 1965, p. 127).

Ao adquirir um conjunto de conhecimentos práticos e teóricos, a mulher poderia melhorar substancialmente a vida doméstica e, caso viesse a perder o marido, teria o ensejo, devido a tudo o que havia sido aprendido na escola, de ser o sustentáculo econômico do lar. Mantendo o ambiente familiar em equilíbrio, as mulheres passariam a educar melhor os filhos, os quais, por causa disso, reconstituíam o “necrosado” tecido social.

Porém, não foi sem obstáculos que a Escola Doméstica chegou a ser criada. Henrique Castriciano enfrentou algumas resistências à realização de seu trabalho. Embora o educador contasse com sólido aporte político, a maioria dos ricos fazendeiros do Estado, por exemplo, achava inadequado que as mulheres tivessem acesso à instrução. A mentalidade desses homens ainda continuava a ser colonial; não concebia, em hipótese alguma, a saída da mulher do lar, mesmo que fosse por poucas horas. Como elucida Pinheiro (1996, p. 106), “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”.

No outro extremo das críticas, estavam as feministas consideradas mais radicais, que almejavam livrar a mulher da “opressão” masculina, que a trancafiava nos limites da célula familiar. Menos de um ano após a fundação da escola, foi publicado um artigo, atribuído a uma certa Dinese, no periódico *Via Láctea* – revista feminina que circulava em Natal e expressava a opinião daquele grupo de feministas –, no qual figuravam duras críticas aos pontos de vista de Castriciano. De acordo com sua autora:

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 sua nudez então nos voltaremos para as galinhas, guínés, para as couves, alfaces, batatas, e tudo o mais que seja necessário exclusivamente à vida prática (ALBUQUERQUE, 1993, p. 314).

As críticas contidas no artigo da revista *Via Láctea* mostraram, até mesmo para a época, as limitações dos intentos da Escola Doméstica de Natal.

Mesmo preconizando a modernização do Estado e da sociedade, antevendo a necessidade das mudanças culturais, H. Castriciano ainda coloca a família como a nação em miniatura, acreditando que a reforma social se daria pela mulher e mãe (PINHEIRO, 1996, p. 112).

Em matéria veiculada no jornal *A República* (10/02/1915), Castriciano expôs sua réplica. A opinião de Dinese, para ele, era comum à das “classes aristocráticas brasileiras”: uma condenação explícita às atividades práticas, aos trabalhos manuais, tão importantes para o desenvolvimento da mãe pátria. Ainda segundo o educador, alguns países ricos deviam boa parcela de sua prosperidade à implantação de instituições educacionais que ofereciam às moças um ensino alicerçado nas atividades do lar, como era o caso da Suíça, dos Estados Unidos e da Bélgica (ALBUQUERQUE, 1993, p. 315).

Oh, o horror das senhoras instruídas do 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 frequentaram assiduamente a Escola Normal de Cozinha de Londres [...]. 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 (ALBUQUERQUE, 1993, p. 316).

Na opinião de Castriciano, sentimentos como a solidariedade, o amor ao próximo, a honestidade e a bondade imperariam no país com uma única condição: a doutrinação das meninas nos postulados do ensino doméstico; assim, donas de casa e mães mais idôneas, elas corrigiriam as “falhas” da sociedade nacional.

Em carta enviada a Silvino Neto, então diretor da Escola Normal de Natal, publicada n’*A República*, a 27 de agosto de 1917, o educador mostrou-se irritado com relação às críticas que a Escola Doméstica vinha sofrendo:

O meu impenitente idealismo julga, como você também julga, que uma educação menos teórica e mais de acordo com as necessidades da vida influirá no sentido de serem modificados esses e outros defeitos nacionais [o fato de os brasileiros viverem de “exterioridades” incluía-se no rol desses defeitos]. E, sem dúvida, por pensar assim que fala você em sua carta nas vantagens decorrentes do ensino prático ministrado às alunas da Normal [Escola Normal de Natal]. Muito bem. Você está com a verdade. Mas aí está a Escola Doméstica irônica e boçalmente apelidada de escola de cozinheiras. Por quê? Pelo seu feito prático [...] (ALBUQUERQUE, 1993, p. 355).

Na continuação dessa carta, divulgada no mesmo jornal, em 29 de agosto de 1917, Castriciano assim resumiu o escopo da Escola Doméstica de Natal:

[...] não se trata de 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 de 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 [...]

poder ensinar, enfim, as filhas a viverem mais tarde do esforço pessoal sem 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 (ALBUQUERQUE, 1993, p. 357).

Com o passar do tempo, as escolas normais, aos poucos, transformaram-se em estabelecimentos indelevelmente femininos. “Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras” (LOURO, 2002, p. 454).

As alunas normalistas, como eram chamadas aquelas que frequentavam as escolas normais, estudavam, além das matérias consideradas teóricas (Puericultura, Economia Doméstica e Higiene Escolar), Canto Orfeônico e Educação Física.

Ao incorporarem tais disciplinas, os cursos [normais] estariam não apenas contribuindo para a formação da moderna mestra, mas poderiam ser, também, um valioso estágio preparatório para o casamento e a maternidade. [...] Esse processo, “escolarização do doméstico”, não iria se constituir, no entanto, numa mera transposição de conhecimentos do mundo doméstico para a escola; implicaria sim uma reelaboração de tais saberes e habilidades (LOURO, 2002, p. 456).

O rigor dos regulamentos escolares dessa época foi uma constante no dia a dia de alunas e professoras. A indumentária utilizada por elas primava pela “compostura”, escondendo quaisquer pormenores corporais que denotassem sensualidade. Já que a mulher, “frágil e dócil”, estava “espontaneamente” voltada à execução do magistério, era forçosa a fiscalização de seus impulsos, atitudes, falas e gestos, porque ela serviria de modelo para crianças e jovens.

Para se entender a condição da mulher brasileira em sala de aula, nas duas primeiras décadas do século XX, é necessário analisar as representações que dela foram engendradas, porquanto “[...] não apenas espelharam

essas mulheres, mas [...] efetivamente as produziram” (LOURO, 2002, p. 464). Quem eram, então, os autores dos discursos a respeito do sexo feminino nesse contexto? Os homens, que, “[...] autoarrogando-se a função de porta-vozes da sociedade” (LOURO, 2002, p. 464), determinavam, a seu bel-prazer, a maneira de a mulher se portar e agir.

As mulheres definiam-se e produziam-se consoante essas representações. A função de professora era desejada somente àquelas mulheres que de alguma forma não pudessem ser mães, uma vez que deveriam empregar todas as suas energias à dedicação única e exclusiva ao seu ofício – uma professora com filhos não poderia dar conta de seus afazeres em sala de aula. Além disso, a professora teria que adotar uma postura sisuda perante os seus alunos, disciplinando-os quando necessário. Isso implicava uma certa distância em relação ao alunado; conversas fora de sala, abraços e beijos não eram permitidos (LOURO, 2002, p. 465).

Quando o discurso sobre a escola passa a valorizar um ambiente prazeroso, onde a cor e o jogo devem estar presentes [a partir das décadas de 1930 e 1940], também a figura da professora passa a ser representada como sorridente e mais próxima dos alunos. No entanto, até mesmo nesse momento, o contato físico permaneceu rodeado de reservas (LOURO, 2002, p. 468).

No primeiro quartel do século XX, à época da instalação da Escola Doméstica, Natal contava com mais ou menos 25.000 habitantes, cerca de 3% da população que tem hoje em dia (LIMA, 2004, p. 230). Existiam seis bairros na cidade: Cidade Alta, Ribeira, Alecrim, Petrópolis, Tirol e Rocas. Fazia pouco tempo que os natalenses desfrutavam de luz elétrica, que fora implantada em 1911, “[...] 32 anos após Thomas Edison ter inventado essa maravilhosa forma de iluminação” (LIMA, 2004, p. 230). Nesse mesmo ano, foi erigida a primeira rede de bondes elétricos da capital potiguar, o que facilitou o intercurso entre os transeuntes no dia a dia: “[...] o bonde com seus bancos contínuos e inteiriços, serviu, também, para aproximar as pessoas, pois não existia outro tipo de transporte urbano” (LIMA, 2004, p. 231).

Demais, apenas um hospital, inaugurado em 1909, funcionava na cidade: o Hospital de Caridade Juvino Barreto, atual Hospital Universitário

Onofre Lopes. Os natalenses contavam, também, com um teatro e um cinema: o Teatro Carlos Gomes e o Cine Polytheama, respectivamente inaugurados em 1904 e 1911. A economia norte-rio-grandense estribava-se, sobretudo, na cotonicultura, na extração do sal e da cera de carnaúba, no cultivo da cana-de-açúcar e na pecuária bovina – as duas últimas atividades, contudo, estavam em plena decadência desde fins do século XIX. Existia pouco espaço para indústrias numa economia eminentemente agrária; para se ter ideia, seis anos após a criação da Escola Doméstica, isto é, em 1920, “[...] foram registrados 197 estabelecimentos industriais no Rio Grande do Norte” (LIMA, 2004, p. 234).

Numa entrevista concedida ao periódico *A República* (14/11/1916), na ocasião em que ocupava o cargo de vice-governador do Rio Grande do Norte, Henrique Castriciano afirmou que a carência de vitalidade do povo brasileiro devia-se ao débil sistema educacional do país: “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” (ALBUQUERQUE, 1993, p. 322).

De acordo com Castriciano, tal carência de vitalidade não estava unicamente calcada no desenvolvimento intelectual; a compleição, isto é, a constituição física da maior parte dos habitantes do país também precisava ser assistida – a inclusão da disciplina de Educação Física no currículo da Escola Doméstica não fora mera coincidência. Para superar essa situação adversa, criar-se-iam mecanismos que resolveriam o problema “[...] de tristeza e de abatimento físico do qual devemos sair [...]” (ALBUQUERQUE, 1993, p. 323).

Como isso seria possível? Quais meios poderiam ser utilizados? A prática de esportes constituir-se-ia na solução. Países europeus, como Inglaterra e França, tinham melhorado a qualidade de vida de suas populações graças à introdução dos esportes no cotidiano das práticas escolares. Se medida congênere fosse adotada no Brasil, os nossos rapazes recuperariam a pujança física de tempos idos, “[...] a fim de que sejam a tranquila esperança da nação se ela precisar defender-se amanhã” (ALBUQUERQUE, 1993, p. 323). O educador acreditava que, durante o Império, havia uma maior preocupação com os exercícios corporais, devida a um mais íntimo contato com a natureza, perdido em virtude do

gradativo crescimento urbano que se verificou ainda nas últimas décadas do século XIX; as atividades desportivas, portanto, trariam de volta esse predicado esmaecido.

Para ilustrar seus argumentos, Castriciano mencionou o exemplo de uma instituição que havia sido recentemente implantada na capital potiguar: o Centro Náutico. Segundo ele:

[Essa instituição] [...] começou há um ano e já conta cento e dezoito sócios bem disciplinados: quase todos já sabem nadar e remar e a transformação moral e física [pela qual passaram] pode ser averiguada por todos [...] o brasileiro é um dos povos mais progressistas do mundo. Repitamos isso um milhão de vezes, certíssimos de que em geral só nos falta orientação (ALBUQUERQUE, 1993, p. 324).

O escotismo também fazia parte das preocupações desse intelectual. Ele esperava que a fundação de grupos de escoteiros em Natal, bem como em todo o território nacional, viesse a dar azo à população no sentido de apreender as regras basilares da disciplina, do obedecer e ser obedecido, o que ocasionaria a construção de uma sociedade melhor de se viver. “[...] a grande chaga do Brasil não está, propriamente, no analfabetismo, mas na tremenda descomposição moral dos letrados. Essa descomposição origina-se da imoralidade e da indisciplina [...]” (ALBUQUERQUE, 1993, p. 325).

O gosto pelo escotismo e pelos esportes, ainda segundo o educador, era a causa da estâmina das nações europeias na Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), conflito então em decurso. “Só isso explica a resistência moral e física dos povos empenhados na guerra atual” (ALBUQUERQUE, 1993, p. 326). Aos brasileiros tornar-se-ia indispensável o empenho na criação de grêmios e associações de escoteiros e de desportistas, à semelhança da Federação Nacional de Esportes, com sede no Rio de Janeiro, e do já referido Centro Náutico, para que os brios da pátria fossem decantados em todo o mundo – em 1917 viria a ser organizado o primeiro grupo de escotismo do Estado, empreendimento presidido justamente por Henrique Castriciano.

3.1 O ALUNADO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Desde os primeiros anos de funcionamento, a Escola Doméstica deu vazão à realização de atividades culturais extracurriculares. Já em 1919, oferecia às suas alunas estudos centrados na área de Psicologia, graças à iniciativa do médico Varela Santiago. Tais estudos enfatizavam a Puericultura, ou seja, a Psicologia Experimental aplicada à educação infantil. Nesse mesmo ano, “[...] Henrique Castriciano elaborou precioso conteúdo programático, eclético e culturalmente amplo, para a sua disciplina Educação Social” (LIMA, 2004, p. 310).

A partir da década de 1920, a escola passou a ter orquestra própria, regida pelo maestro italiano Tomaz Babini. Essa orquestra apresentou-se no antigo Teatro Carlos Gomes (hoje Alberto Maranhão) quando da comemoração dos cem anos da Independência do Brasil, em 1922. “Nessa mesma década é fundado o Grêmio Lítero-Musical Auta de Souza que, entre outras iniciativas, criou a Revista da Escola Doméstica. Essa revista [...] circulou com dois números em 1925 e dois em 1926” (LIMA, 2004, p. 312), apresentando trabalhos redigidos por alunas e professores. “Em 1928, foi fundado o jornal *O Lar*, tendo Santa Guerra como diretora e Alix Ramalho Pessoa como secretária⁸. Nesse ano foram publicados oito números” (LIMA, 2004, p. 312). Dois anos depois, devido à Revolução de 1930, a publicação do jornal foi interrompida, só voltando a ocorrer em 1932.

Ao longo de sua história inicial, a Escola Doméstica foi tema de várias matérias jornalísticas. A edição d’*A República* de 23/10/1921 trazia um artigo, de autoria não divulgada, que discorria sobre o desempenho das alunas dessa escola nas disciplinas de Higiene e Medicina Prática. Na primeira:

[...] as alunas responderam com precisão e fizeram as melhores demonstrações práticas sobre a composição e falsificação do leite, o exame e falsificação das carnes, conservas, café, açúcar, etc. Em Medicina Prática, a sala foi convertida numa verdadeira enfermaria onde as alunas fizeram injeções, aplicaram ventosa, procederam ao exame de urina, mostraram como se fazem os primeiros curativos nos casos de ferimentos [...]. Nestes assuntos, e sob

8 Mais tarde, ambas se tornaram diretoras da Escola Doméstica (Santa Guerra, de 1930 a 1935; Alix Ramalho, de 1935 a 1944).

outros aspectos, a Escola Doméstica é um estabelecimento único e abre à mulher brasileira os mais largos horizontes (apud DIAS, 2003, p. 107).

A repercussão da escola era tamanha que, a 9 de julho de 1927, em coluna originalmente divulgada no jornal carioca *O País* e reeditada n' *A República*, o então deputado Dioclécio Duarte assim se pronunciou:

A Escola Doméstica de Natal é bem uma afirmação de descortino daqueles que a criaram e a mantêm, no intuito de aproveitar e desenvolver, convenientemente, as qualidades admiráveis da mulher patrícia, facilitando assim a formação moral dos futuros cidadãos. [...] A Escola Doméstica de Natal, à semelhança das que existem na Suíça, deve ser para o legislador e para os estudiosos de nossos problemas fundamentais um ótimo ponto de observação, ao mesmo tempo que representa um exemplo de inteligência e patriotismo dos homens orientadores da vida norte-rio-grandense (apud DIAS, 2003, p. 108).

A escritora pernambucana Edwiges de Sá Pereira, membro da Academia Pernambucana de Letras, teve testemunho sobre a Escola Doméstica publicado n' *A República*, em 26 de março de 1924. Nele, a autora teceu elogios em relação à escola, considerando-a um modelo a ser seguido em âmbito nacional:

Bem haja o pequenino pedaço do Norte que vai vitoriosamente posar para a grande suntuosa capital brasileira! Surgindo na terra potiguar e aí evidenciando a oportunidade dos seus desígnios, esta face da educação feminina opera na ordem social e no seio da família a mais salutar influência, numa ação sistemática, elevada e fecunda (apud DIAS, 2003, p. 105).

Nesse período, o curso da Escola Doméstica tinha duração de seis anos: os dois primeiros dedicados a exercícios teóricos; os quatro últimos, a lições práticas. A teoria era utilizada à guisa de roteiro para a execução de vários tipos de atividades técnicas, sistematizadas nas seguintes disciplinas: Corte e Costura, Compra no Mercado, Fabricação de Conservas e Laticínios,

Culinária, Copeiragem, Lavanderia, Engomado, Puericultura. Havia também cursos na área esportiva (Vôlei e Basquete) e musical (Violino e Piano), opcionais (DIAS, 2003, p. 105).

Além dessa escola, outras duas instituições privadas voltadas à educação da mulher destacaram-se no Estado ao longo da década de 1920: o Colégio Nossa Senhora das Vitórias, inaugurado a 3 de março de 1927, em Açú, e o Colégio Santa Terezinha, que abriu suas portas em 15 de janeiro de 1926, no município de Caicó, ambos dirigidos pela congregação de freiras Filhas do Amor Divino (DIAS, 2003, p. 107).

Com o passar dos anos, a participação de Henrique Castriciano na Escola Doméstica foi aos poucos diminuindo, o que teve íntima relação com a saúde frágil e o avanço da idade.⁹ Em um de seus últimos pronunciamentos públicos, no discurso que fez em homenagem às formandas da escola, no ano de 1938, que foi lido por seu irmão Eloy de Souza,¹⁰ deixou claro seu apreço à instituição que criara, ao ressaltar o relevante papel social que lhe competia:

[...] quando se escrever a história educacional do Brasil contemporâneo, a Escola Doméstica será lembrada como iniciativa do movimento que logo depois se esboçou em diversos pontos do país. O nosso intuito sempre foi educar a mulher, ao mesmo tempo que lhe fortalecemos o espírito pensando nas realidades da vida, para lhes dar o ideal que ainda falta de um modo geral à sociedade brasileira, isto é, a aspiração consciente de colaborar de maneira direta e efetiva no desenvolvimento social da nação [...]. Eu disse nas poucas palavras que me coube a pronunciar no momento da distribuição dos primeiros diplomas conferidos nesta escola há cerca de vinte anos: "Há no Brasil, uma diétese de egoísmo profundo e letal, que só poderá ser definitivamente curado pela mulher, enfermeira empírica de todos os nossos males morais. Os nossos problemas são do sentimento e tudo quanto há de piedade e de solidariedade entre nós vem sendo feito por ela (ALBUQUERQUE, 1993, p. 375).

9 Isso não quer dizer, entretanto, que o educador tenha se mantido inativo por tanto tempo, já que, em 1936, por insistência de Luís da Câmara Cascudo, assumiu o cargo de presidente da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras.

10 Devido às funções que exercia no Tribunal de Contas do Rio de Janeiro – nas quais se manteve até 1942, quando de sua aposentadoria compulsória –, Castriciano não pôde comparecer à formatura.

Quase uma década depois de proferir esse discurso, em 1947, Castriciano veio a falecer, na Policlínica do Alecrim. O martírio, que já durava anos, finalmente cessou: as sequelas de um derrame cerebral fizeram-no descansar para sempre.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Henrique Castriciano exerceu relevante papel no que diz respeito à educação feminina no Rio Grande do Norte. A instituição de ensino que ele criou, a Escola Doméstica de Natal, mudou o semblante da educação da mulher no Estado, oferecendo às moças das classes dominantes uma gama ampla de disciplinas práticas (atividades diretamente associadas às labutas domésticas), conciliando-as com um ensino teórico mais acurado.

Não obstante as restrições dessa escola – algumas feministas chegaram a criticá-la, pois enxergavam nela uma forma de escravizar a mulher ao marido e aos filhos –, sua importância não pode ser obliterada, pois diplomou (e continua a diplomar) um expressivo número de mulheres que, devido aos conhecimentos adquiridos na instituição, puderam reforçar e, nalguns casos, encabeçar o orçamento familiar. Estudos que se propuserem a deslindar a possível relação da Escola Doméstica com o pioneirismo do Estado quanto aos direitos políticos da mulher serão bem-vindos¹¹.

A pedagogia que Henrique Castriciano pôs em prática na Escola Doméstica foi inspirada nos ditames educacionais existentes na École Ménagère de Fribourg, a mais notória escola doméstica da Suíça no começo do século XX. Na viagem que fez a esse país, em 1909, ele concluiu que o progresso do povo suíço devia-se à qualidade da educação destinada às suas mulheres, o que as capacitava a serem ativas e dinâmicas na sociedade, tendo, inclusive, participação garantida no mercado de trabalho. Foi pensando nisso que o “príncipe dos poetas

11 Eis elementos históricos que atestam esse pioneirismo: José Augusto Bezerra de Medeiros, quando governador do Estado, promulgou, em 1927, a Lei 660, que, em seu artigo 77, permitia à mulher votar e ser votada. Por isso, nesse mesmo ano, os norte-rio-grandenses tiveram a primeira eleitora registrada na América Latina, a mossoroense Celina Guimarães Viana, e, em 1928, a primeira prefeita eleita no subcontinente, Alzira Soriano, a qual governou o município de Lajes até 1930.

potiguar¹² resolveu construir, em sua terra natal, uma escola semelhante, adaptada às condições do Nordeste brasileiro. A partir de então, graças a uma educação mais bem cuidada, a mulher potiguar pôde ter maior desenvoltura em termos sociais, mesmo não atingindo ainda a emancipação política – para o educador, aliás, as mulheres não deveriam ocupar-se com assuntos concernentes à política, pois esta, decerto, corromper-lhes-ia a integridade moral. A família era o limite de ascensão da mulher, que tinha como obrigação “natural” zelar pela harmonia no lar.

O Positivismo, doutrina filosófica nascida na primeira metade do século XIX, fundada pelo francês Augusto Comte, influenciou intelectuais brasileiros até por volta da década de 1920, quando há muito já caíra em desuso no cenário europeu. Desde o final do século XIX, os positivistas autóctones, imbuídos do discurso dos médicos higienistas, pretendiam que a sociedade brasileira se reformulasse; para isso, seria necessária uma mudança comportamental da população, baseada em critérios morais. O ambiente familiar passou a ser considerado por eles como o ponto-chave dessa reforma: para que o Brasil se tornasse um país desenvolvido, financeira e intelectualmente, as relações familiares deveriam ser transformadas; os filhos, na primeira infância, precisavam de uma orientação que fomentasse características afetivas, físicas e cognitivas sólidas, visando eliminar do país a “barbárie” e a “promiscuidade”.

Tal orientação não poderia ser ministrada pelos homens, muito ocupados com os negócios e o sustento da casa; cabia às mulheres, destinadas pela própria Providência, esse encargo – a educação reservada a elas teria que sofrer algumas transformações, a fim de melhorar a qualidade da orientação que transmitiriam aos seus rebentos.

As propostas de Henrique Castriciano para a educação feminina se coadunavam com as ideias positivistas e o discurso da medicina higienista. Ele almejava, tendo em vista a atuação da Escola Doméstica, transmutar a feição da mulher brasileira, com o intuito de torná-la mais idônea para educar os filhos nos primeiros anos de vida. Dessa forma, uma retumbante transformação social desenvolver-se-ia no país, regenerando as “mazelas” e os “defeitos” da sociedade nacional.

12 Essa alcunha lhe foi dada por Luís da Câmara Cascudo, seu biógrafo, admirador e amigo.

5 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Geraldo de. **Henrique Castriciano**: um reformador social. 180 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1981.

_____. **Henrique Castriciano de Souza**: um reformador social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

ALBUQUERQUE, José Geraldo de (Org.). **Henrique Castriciano**: seleta (textos e poesias). Natal: Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, 1993. v. 1.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Nosso amigo Castriciano**. Recife: Imprensa Universitária, 1965.

CASTRO, Hebe. História social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínio da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CRUBELLIER, Maurice. O acontecimento em história social. In: COLÓQUIO DA ESCOLA NORMAL DE SAINT-CLOUD. **A história social**: problemas, fontes e métodos. Lisboa: Editora Cosmos, 1973. (Col. Coordenadas).

DIAS, Eliane Moreira. **A educação feminina no Rio Grande do Norte** (década de 1920). 2003. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

FERREIRA, Antonio Gomes Alves. Modernidade, higiene e controle médico da infância e da escola. In: ALMEIDA, Malu. **Escola e modernidade**: saberes, instituições e práticas. Campinas: Editora Alínea, 2004.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOUAISS, Antonio (Coord.). **Pequeno dicionário enciclopédico Koogan Larousse**. Rio de Janeiro: Editora Larousse do Brasil, 1980.

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**. São Paulo: Contexto, 2002.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à história do Rio Grande do Norte**. 2. ed. Natal: Cooperativa Cultural Universitária, 2002.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Henrique Castriciano**: educação e modernização no limiar do século XX. 1996. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

SANTOS, Tarcísio Gurgel dos. **Informação da literatura potiguar**. Natal: Argos, 2001.

SOBOUL, Albert. Descrição e medida em história social. In: COLÓQUIO DA ESCOLA NORMAL SUPERIOR DE SAINT-CLOUD. **A história social**: problemas, fontes e métodos. Lisboa: Editora Cosmos, 1973. (Col. Coordenadas).

URQUIZA, Maria Borges. Modelando a mulher urbana (Correio Paulistano, 1850 – 1890). In: SILVA, Zélia Lopes da (Org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: Editora Unesp, 1995. (Seminários e debates).

