

INTRODUÇÃO

A escolha do individual não é vista aqui como contraditória à do social: ela deve tornar possível uma abordagem diferente deste, ao acompanhar o fio de um destino particular – de um homem, de um grupo de homens – e, com ele, a multiplicidade dos espaços e dos tempos, a meada das relações nas quais ele se inscreve (Jacques Revel, 1998).

I.

Este trabalho¹ tem como objeto de estudo a trajetória profissional de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, que nasceu em 5 de abril de 1839, em Minas Gerais, na cidade de Ouro Preto. Mulher branca, solteira, sem filhos, sem grandes recursos financeiros, professora, tradutora, escritora e moradora da cidade do Rio de Janeiro², converteu-se ao protestantismo, provavelmente, no início da década de 1860 e morreu aos 90 anos de idade, em 3 de julho de 1929, na mesma cidade, vítima de arteriosclerose e colapso cardíaco, sem deixar bens.

¹ Este trabalho faz parte do projeto de integrado de pesquisa *Escolarização, Culturas e Práticas Escolares*, desenvolvido no GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, da Faculdade de Educação da UFMG, coordenado pelo professor Luciano Mendes de Faria Filho.

² Dos seus 90 anos, Maria Guilhermina viveu 48 na cidade do Rio de Janeiro; aproximadamente 12 anos em Ouro Preto (MG) e 18 na vila de Nossa Senhora da Conceição, município de Vassouras; 4 anos em Nova York; 1 ano em São Paulo e 7 anos em Belo Horizonte.

Era filha de João Estanislau Pereira de Andrade e Leonor Augusta Loureiro de Andrade – ele funcionário público, ela professora pública de primeiras letras – e tinha 16 irmãos (MINAS GERAIS, 7 jun. 1907, p. 3). Desses, dois eram homens, um deles engenheiro e professor e cinco eram mulheres, todas professoras³. Sua mãe teve esmerada educação, tendo sido aluna de Beatriz Brandão, considerada pela escritora Inês Sabino (1899, p. 110) como famosa professora em Ouro Preto. Em *Mulheres Ilustres do Brasil*, essa autora afirmava ter conhecido D. Leonor, a quem chamava de “respeitável matrona”: “É a mãe de nossa ilustrada patriciã D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, cujo nome é bem conhecido das pessoas cultas e da imprensa brasileira”.

A família não viveu muitos anos na capital mineira. Em 1851, refazendo o percurso de outros mineiros, já tinham se mudado de Ouro Preto e fixado residência na vila de Nossa Senhora da Conceição, município de Vassouras, Província do Rio de Janeiro. Em meados do século XIX, essa região conheceu anos de “prosperidade sem precedentes” (STEIN, 1990, p. 52), transformando-se num dos centros econômicos do Brasil, em virtude de suas ricas plantações de café, atraindo para lá muitos habitantes de Minas Gerais, em busca de novas oportunidades de trabalho. O Caminho Novo, que ligava Ouro Preto à cidade do Rio de Janeiro desde a primeira metade do século XVIII, foi o percurso da corrente migratória que, com o declínio da produção aurífera, descia de Minas para o Rio de Janeiro. Segundo Léa Peixoto (1951, p. 75), a corrente migratória mineira que partiu em direção ao Rio levou famílias inteiras, em especial ao Vale do Paraíba, onde se localizava as vilas de Vassouras, Pati do Alferes, Valença e outras.

³ Francisco Loureiro de Andrade, Paulo Loureiro de Andrade, Francisca Loureiro de Andrade Franco (casada com Batista Franco), Emília Loureiro de Andrade, Amélia Angélica Loureiro de Andrade, Eugênia A. Loureiro de Andrade, Ana G. Loureiro de Andrade.

Em Vassouras, João Estanislau Pereira de Andrade trabalhou por muitos anos como procurador da Câmara Municipal, tendo se tornado membro da irmandade de Nossa Senhora da Conceição, em 1864. D. Leonor Augusta trabalhou como professora da única escola pública de meninas da vila⁴. Na Corte carioca, o pai de Maria Guilhermina continuou a trabalhar como funcionário público e sua mãe, como professora. Morando sempre em centros urbanos, pertencendo a uma camada social intermediária, sem ligação direta com grandes proprietários rurais, sua família compunha o quadro do funcionalismo nas cidades onde viveram.

Não encontrei documentos a respeito da sua formação, não tendo sido possível identificar a escola onde estudou ou os professores que teve. Pelo menos no que se refere ao ensino elementar, certamente, Maria Guilhermina foi instruída por sua própria mãe, professora de meninas. Fato, aliás, por si só, significativo, visto que, especialmente até a primeira metade do século XIX, havia poucas escolas para meninas e uma grande relutância dos pais em enviá-las a essas escolas para serem instruídas. Para isso contribuía o conservadorismo católico que marcava as cidades de Ouro Preto e Vassouras, nas quais Maria Guilhermina cresceu. Em Vassouras, mesmo com o surto de desenvolvimento da década de 1850 e 1860, poucas meninas iam à escola, e os pais, que permitiam que elas fossem enviadas a instituições de ensino para aprender a ler, escrever, tocar piano e falar francês, faziam “pouco dessas inovações sob o pretexto de que suas filhas teriam poucas oportunidades de utilizar esses conhecimentos” (STEIN, 1990, p. 188). Em 1873, um professor de Vassouras reclamava que a

⁴ As informações sobre a ocupação profissional de José Estanislau Pereira de Andrade foram encontradas no jornal de Ouro Preto, *O Universal* (1839-1840), no *Almanaque Laemmert*, sessão Província (1851-1874) e sessão Corte (1875-1889). Sobre d. Leonor Augusta Loureiro de Andrade, as informações foram obtidas no *Almanaque Laemmert*, sessão Província (1851-1868), no RPP-RJ (1861-1869) e no jornal carioca *A Instrução Pública*, 24 jun. 1872.

mulher brasileira era “ainda a imagem do que costumava ser”, trazendo “nos pulsos as marcas das correntes; ela ainda não ocupou o lugar que lhe pertence de direito como um poderoso agente social de progresso” (*apud* STEIN, 1990, p. 188).

Sobre sua formação secundária não foi possível saber nem mesmo se cursou algum colégio. Certamente também não freqüentou escola normal, visto que, nessa época, em virtude da Reforma Couto Ferraz de 1854, a formação de professores se dava mediante a própria prática docente⁵. O aspirante ao magistério trabalharia como adjunto de uma escola primária até ter idade para abrir sua própria escola, o que provavelmente foi o caso de Maria Guilhermina, que abriu sua primeira escola de meninas aos 25 anos, idade legal exigida pelo referido regulamento para abertura de colégios.

Entretanto, se não encontrei dados como escola, currículo, professores e livros que fizeram parte da formação inicial de Maria Guilhermina, pude detectar que esta formação se deu em um ambiente familiar mais propício e aberto à instrução feminina, sendo bastante provável que ela e suas irmãs tenham seguido os mesmos passos da educação da mãe, assim como lhe seguiram no exercício da docência. Na verdade, D. Leonor e suas filhas, faziam parte, nesse momento, de um grupo ainda pequeno de mulheres que tiveram acesso a uma certa educação intelectual e de um grupo ainda menor que se dedicou à docência.

Nada indica que sua formação elementar e docente tivesse sido muito diferente das poucas mulheres que na primeira metade do século XIX tiveram acesso à instrução primária. Entretanto, no que se refere à sua formação posterior, Maria Guilhermina percorreu uma

⁵ Apesar do decreto que instituiu essa reforma se referir ao município neutro da Corte, parece que as políticas adotadas no período de presidência do secretário dos Negócios do Império Couto Ferraz atingiram todo o Estado do Rio de Janeiro, uma vez que a única Escola Normal fluminense, situada em Niterói, foi fechada em consequência da referida reforma, sendo efetivamente reaberta apenas em 1862. Sobre esse assunto confira: Heloísa Villela (2000).

trajetória singular. Em 1883, viajou para os Estados Unidos, onde permaneceu até 1887 estudando os métodos froebelianos na Academia Kraus Boelte, em Nova York. Essa experiência produziu uma inflexão na sua atuação no campo educacional, uma vez que, a partir dela, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade ganhou maior visibilidade e reconhecimento no meio educacional, o que tentarei demonstrar ao longo deste trabalho.

Diferentemente de sua formação, a sua atuação profissional é um pouco mais documentada. Dos seus 90 anos de vida, Maria Guilhermina dedicou pelo menos 50 à tarefa de educar meninos e meninas. Em 1864, então com 25 anos de idade, abriu um colégio para educação de meninas, na vila de Nossa Senhora da Conceição em Vassouras, juntamente com sua mãe (ALMANAQUE LAEMMERT, 1864, p. 174). Sobre esse colégio, encontrei apenas um comentário do inspetor de instrução, informando que esse estabelecimento era freqüentado por 14 alunas com grau de adiantamento “sofrível”, adjetivo também usado para as demais escolas da região, revelando que a avaliação que os inspetores faziam das escolas, tanto públicas quanto particulares, no município de Vassouras, nesse período, era bastante negativa (RPP-RJ, 1864, Anexo⁶, p. 23).

Em 1868, D. Leonor fechou o colégio em Vassouras (RPP-RJ, 1868, Anexo, p. 9) e Maria Guilhermina solicitou, com sucesso, dispensa das provas de capacidade profissional para lecionar na Corte, ficando autorizada, pelo Conselho Diretor de Instrução, a abrir e a “dirigir colégio de instrução primária e secundária e ensinar francês, inglês, geografia e aritmética” (AN – Série Educação, cx.12, doc. 5; RMNI, 1872, Anexo, mapa 28). No ano seguinte, foi aberto o Colégio Andrade, na cidade do Rio de Janeiro, estabelecimento que

⁶ “Anexo”, aqui e nas referências dos relatórios oficiais que constam deste trabalho, indica o Relatório do Inspetor de Instrução Primária e Secundária.

Maria Guilhermina dirigiu, auxiliada por suas irmãs e com algumas pequenas interrupções, até 1905 (ALMANAQUE LAEMMERT, 1869-1905)⁷.

A atuação profissional de Maria Guilhermina não se resumiu ao Colégio Andrade. Ela também trabalhou como professora primária no Colégio Aquino, provavelmente na década de 1870, na cidade do Rio de Janeiro (REVISTA PEDAGÓGICA, 1890/1891, p. 322-323; NINA, 1944, p. 40; VENÂNCIO FILHO, 1946, p. 256)⁸, além de ter participado da Sessão de Instrução da *Exposição da Indústria Nacional*, realizada na Corte, em 1881. Nessa exposição, ela recebeu o diploma de progresso pela sua “aritmética da infância, apresentada em manuscrito”, ao lado de sua irmã D. Francisca Loureiro de Andrade Franco, por sua gramática da infância, também manuscrita. Ainda nesse período, em 1883, Guilhermina escreveu um parecer sobre a organização dos jardins de infância para o *Congresso da Instrução do Rio de Janeiro* (que não se realizou), ao lado do Dr. Menezes Vieira e do Dr. Joaquim Teixeira de Macedo.

Com a viagem aos Estados Unidos, Maria Guilhermina ganhou maior visibilidade e reconhecimento no campo educacional. Ao retornar, abriu um jardim da infância – ao qual ela denominou *Kindergarten Modelo* – e a primeira escola para formação de jardineiras na Corte carioca. Além disso, foi convidada a participar de duas importantes reformas de instrução: a Reforma Caetano de Campos, em São Paulo, em 1890, onde trabalhou na sessão feminina da

⁷ Os dados aqui apresentados sobre Maria Guilhermina e sua atuação profissional serão retomadas mais detalhadamente ao longo da tese.

⁸ O artigo de Celina Nina e a nota da *Revista Pedagógica* fazem referência apenas à participação de Maria Guilhermina no Colégio Aquino. Já Venâncio Filho (1946, p. 256) relata um episódio em que Charles Frederick Hartt, naturalista canadense, naturalizado norte-americano e companheiro de expedição de Louis Agassiz, teria se emocionado ao assistir uma aula de Maria Guilhermina no referido colégio: “d. Maria Guilhermina fora professora do Curso Primário do Colégio Aquino e, a propósito de Hartt, já foi a sua figura evocada como colaboradora do nobre e saudoso mestre João Pedro de Aquino. Hartt, assistindo a uma aula de D. Maria Guilhermina, comoveu-se tanto diante do que assistia, que as lágrimas vieram-lhes aos olhos” e indagado se se sentia mal ele respondeu “estar a cena recordando a sua escola primária”. Charles Hartt esteve no Brasil por cinco vezes, entre 1865 e 1878, data da sua morte, e pela referência de Francisco Venâncio sobre a ausência da esposa de Hartt, que voltou para os Estados Unidos em 1875, presume-se que esse episódio teria ocorrido entre 1875 e 1878. Sobre Charles Hartt confira: Marcus V. Freitas (2002).

Escola-Modelo, anexa à Escola Normal, e a Reforma João Pinheiro-Carvalho de Brito, ocorrida em Minas Gerais, em 1906, onde atuou como diretora de um grupo escolar da capital desse Estado entre 1907 e 1913, cargo no qual se aposentou em 1918. Essa maior visibilidade não se deu em razão apenas dessa sua atuação, mas também foi fruto da publicação de artigos e livros na área.

A sua produção no campo educacional não foi pequena. Maria Guilhermina escreveu um livro sobre história do Brasil e alguns livros de leitura destinados ao ensino primário. Escreveu também um pequeno livro sobre jardim de infância, outro sobre o método de ensino de linguagem escrita e publicou alguns artigos em jornais do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Além disso, traduziu algumas obras de autores norte-americanos: *Natural Series*, de Stoddard Felter, sobre aritmética elementar; *Kindergarten Culture*, de Willian Hailmann e *Sea-Side and Way-Side*, sobre história natural, de Júlia McNair Wright.

Trabalhando como diretora de escola particular, professora, tradutora e autora de livros didáticos, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade atuou intensamente no campo educacional brasileiro. Ela experimentou aí uma inserção diferenciada, mesmo antes de sua viagem e de seu contato direto com as “novidades” norte-americanas em matéria de educação escolar. Na verdade, a prática de uma pedagogia orientada para os padrões escolares norte-americanos marcou sua trajetória profissional desde o início da década de 1870. Esse fato estava associado a sua opção pela fé reformada e ao seu convívio com missionários e educadores presbiterianos, oriundos do norte dos Estados Unidos e ligados à Junta de Missões Estrangeiras de Nova York (*Board of Foreign Mission*), que se instalaram no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Apesar de não ter encontrado a data que marcou sua nova opção religiosa, nem indicações explícitas sobre a denominação à qual ela se filiou, muitos indícios me levam a afirmar que ela aderiu ao presbiterianismo no princípio da década de

1860. Se as atas da Primeira Igreja Presbiteriana do Rio de Janeiro (1862) não me confirmaram essa hipótese, os hinos evangélicos que ela escreveu se revelaram em evidências capazes de sustentar essa afirmação⁹.

Essas missões norte-americanas que vieram para o Brasil tiveram papel importante no campo educacional, uma vez que adotaram em suas escolas e colégios aqui instalados – muitos deles influentes, como a Escola Americana de São Paulo – alguns dos padrões educacionais norte-americanos, tornando-se um veículo de circulação e visibilidade desses padrões. Esse contato com os missionários presbiterianos, do qual resultou a sua opção pela fé reformada, marcou sua trajetória pessoal e profissional, tendo em vista que foi com alguns dos agentes dessa nova religião que Maria Guilhermina conheceu e experimentou a nova fé e, por meio dela, uma outra sensibilidade e visão de mundo que marcaram a sua prática pedagógica. Além disso, foi por intermédio desses missionários que ela entrou em contato com os métodos pedagógicos praticados nos Estados Unidos, nos quais ela se especializou estudando em Nova York, na década de 1880, e que lhe valeu a denominação, tantas vezes repetida na historiografia da educação, de *avis rara*.

II.

O interesse por mulheres que no passado romperam fronteiras não só em termos sociais, mas também geograficamente, e o interesse pelo movimento de trocas culturais e pelas viagens em busca dos “códigos de civilização” estiveram na origem desta pesquisa sobre a trajetória profissional de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. Nome esse que não está

⁹ O nome Maria Guilhermina não consta no livro de atas da Primeira Igreja Presbiteriana do Rio de Janeiro, o que, em hipótese alguma, descarta a tese de seu pertencimento ao presbiterianismo, uma vez que não havia rigor nesses registros. Existe também a possibilidade de que ela tenha se convertido em Vassouras, onde não havia, nesse período, Igreja protestante, o que dificultaria ainda mais encontrar algum registro na Primeira Igreja Presbiteriana do Rio de Janeiro a respeito da sua conversão.

completamente ausente quando se trata de historiografia da educação brasileira, mas que ainda não foi pesquisado. Não são poucos os trabalhos que se debruçam sobre o final do século XIX e início do XX que citam ou fazem alguma referência ao seu nome e à sua atuação no campo educacional. Apesar disso, pouco se sabe a respeito de sua trajetória pessoal e profissional e mesmo a respeito da viagem de estudos que fez aos Estados Unidos, motivo pelo qual seu nome figura em alguns trabalhos na área, como em *A Transmissão da Cultura*, de Fernando de Azevedo (1976, p. 140):

Desde 1890 [...] entra a escola de formação de professores primários em fase nova – uma das mais brilhantes de sua história – sob a orientação de Antônio Caetano de Campos, assistido em seu esforço renovador por Maria Guilhermina Loureiro de Andrade que esteve quatro anos estudando nos Estados Unidos e Miss Márcia Browne, ex-diretora de uma Escola Normal em São Luís, Massachusetts* [...].

passando por Francisco Venâncio Filho (1946), Samuel Pfromn Netto *et al.* (1974), Terezinha Collichio (1976), Maria Lúcia Hilsdorf Barbanti (1977), Tizuco Kishimoto (1986), Casemiro dos Reis Filho (1995), Rosa Fátima de Souza (1998a), Carlos Monarcha (1999), Luciano Mendes de Faria Filho (2000a), Maria do Rosário Mortatti (2000), Heloísa Villela (2000), Moisés Kuhlmann Júnior (2000, 1996), Maria Helena Câmara Bastos (2001), Mirian Warde e Gisele Gonçalves (2002), Geysa Abreu (2003), dentre outros. Existe até mesmo uma revista brasileira cuja capa tem como ilustração a imagem da capa do *Primeiro Livro de Leitura* de Maria Guilhermina¹⁰.

* São Luís (Saint Louis) não se localiza em Massachusetts, mas sim no Missouri, sendo este um equívoco cometido por João Lourenço Rodrigues (1930, p. 192) em suas memórias e repetido por Fernando de Azevedo.

¹⁰ HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Revista da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, Pelotas: UFPel, n. 8, set. 2000. A revista não atribui autoria à imagem nem cita a sua origem.

Trabalhos de natureza temática e teórico-metodológica diversa, nem sempre convergentes, em nenhum deles Maria Guilhermina é objeto de pesquisa e análise. Na verdade, na maior parte, ela é apenas citada ou são poucas as referências a seu respeito: estudou nos Estados Unidos e trabalhou na Reforma Caetano de Campos (AZEVEDO, 1976; BARBANTI, 1977; SOUZA, 1998a; MONARCHA, 1999; FARIA FILHO 2000a; GONÇALVES e WARDE, 2002a, dentre outros); escreveu um compêndio de História do Brasil e algumas cartilhas (PFROMN NETTO *et al.*, 1930; MORTATTI, 2000); participou de congressos de instrução e abriu um jardim da infância na Corte no final da década de 1880 (COLLICHIO, 1976; KISHIMOTO, 1986; KUHLMANN JR, 2000, 1996; BASTOS, 2001); dirigiu o 2º Grupo escolar de Belo Horizonte depois da reforma João Pinheiro em 1906 (FARIA FILHO, 2000a).

Além dos referidos trabalhos não analisarem a sua atuação¹¹, nem mesmo a sua produção pedagógica – tarefa a que eles na verdade não se propõem –, os dados que esses autores trazem sobre Maria Guilhermina são esparsos e se concentram no período posterior à sua viagem aos Estados Unidos, com exceção de algumas informações sobre a sua participação no *Congresso de Instrução do Rio de Janeiro*, ocorrido em 1883, deixando na penumbra a sua trajetória anterior. Apesar disso, esses trabalhos constituíram ponto de partida dessa pesquisa não só por levantar alguns dados e informações sobre Guilhermina, a partir dos quais outros foram buscados, mas principalmente porque, de alguma maneira, construíram ou repetiram uma imagem dela.

Ao me perguntar em que circunstâncias e com qual propósito ela aparecia nos textos elaborados por esses pesquisadores, pude perceber que, apesar da diversidade dos trabalhos, Maria Guilhermina era citada, de maneira geral, para corroborar a tese da influência dos

¹¹ Exceção feita ao trabalho de Luciano Faria Filho, que, ao investigar a gênese e a cultura dos grupos escolares em Belo Horizonte, analisa a sua atuação como diretora de um dos grupos da referida cidade.

processos norte-americanos de ensino na Reforma que se deu em São Paulo, no princípio do período republicano, e, de maneira particular, para evidenciar a colaboração de missionários norte-americanos na referida reforma. Ela é citada, então, como uma professora que passou algum tempo estudando nos Estados Unidos, sendo, por esse motivo, convidada por Caetano de Campos a tomar parte na reforma da instrução pública paulista iniciada em 1890, como diretora da Escola-Modelo feminina, anexa à Escola Normal. Em pelo menos seis trabalhos dos autores listados anteriormente¹², aparece a citação de uma carta, transcrita nas memórias de um ex-aluno da referida escola paulista – João Lourenço Rodrigues (1930, p. 192) –, na qual Caetano Campos contava a Rangel Pestana sobre a contratação de Guilhermina:

Depois de uma luta que talvez lhe possa contar um dia, descobri por intermédio de Dr. Lane, da Escola Americana – a quem ficarei eternamente grato pelo muito que tem se interessado pelo êxito de nossa reforma – uma mulher que mora aí no Rio, adoentada, desconhecida, e que esteve quatro anos estudando nos Estados Unidos. É uma professora, diz Lane, como não há segunda no Brasil e como não há melhor na América do Norte. Estudou lá, sabe todos os segredos do método, escreve compêndios, sabe grego, latim, em suma é a *avis rara* que eu buscava. Escrevi-lhe. Mostrou-se boa alma, com grande família a sustentar e não podendo vir para cá senão com 500\$000 mensais. No mais, muito entusiasmada pela reforma. Consegui do Prudente o contrato. Confesso que estou cativo dele. Como vê não é sem razão. A mulher do Rio (D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade) vem, pois, reger a aula de meninas da escola-modelo. Chegará antes do fim do mês. (Grifo nosso).

A repetição dessa carta nesses trabalhos e mesmo em outros sobre a história da educação no Brasil, na qual Maria Guilhermina aparece como *avis rara*, dotada de

¹² São eles: Maria Lúcia Barbanti (1977, p. 181); Casemiro dos Reis Filho (1995, p. 57); Carlos Monarcha (1999, p. 177); Luciano Faria Filho (2000a, p. 101); Gisele Gonçalves e Mirian Warde (2002a, p. 111); Geysa Abreu (2003, p. 125).

competência intelectual para intervir no campo educacional, e a referência, ainda que pontual, às suas iniciativas inovadoras foram elementos que me levaram a problematizar a sua trajetória profissional e a formular as questões que acompanham este trabalho: Por que uma mulher, no século XIX, foi estudar em Nova York, nos Estados Unidos? Por que não em outro lugar, como a França, cuja capital – Paris – era considerada pela intelectualidade brasileira como “Cidade Luz”, referência tantas vezes repetida para a educação e apontada pela historiografia como a grande influência cultural para o Brasil nesse período? E o que permitiu/possibilitou a Maria Guilhermina experimentar uma outra condição feminina e exercer o papel de autora, tradutora e propositora no campo educacional? Que saberes e práticas ela fez circular na sua atuação/produção nas cidades onde trabalhou? Quais as condições sócio-históricas que dão inteligibilidade a essas escolhas?

Para responder a essas questões e a outras que surgiram no percurso da pesquisa, é que busquei construir a trajetória profissional de Maria Guilhermina – sua atuação e sua produção nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte –, concentrando a pesquisa entre 1869-1913. Em 1869, Guilhermina abriu sua escola de meninas na Corte – o Colégio Andrade – e, em 1913, ela deixou a direção do 2º Grupo Escolar de Belo Horizonte e, provavelmente, o exercício da docência.

A hipótese aqui perseguida é a de que o modelo cultural que se inscreveu na prática pedagógica de Maria Guilhermina foi o norte-americano e que, nesse sentido, ela teve papel relevante na divulgação e na circulação de saberes e práticas considerados “modernos”, nas três últimas décadas do século XIX e início do século XX. Saberes e práticas que foram apropriadas por ela do repertório educacional norte-americano, a partir de seu contato e experiência com educadores da América do Norte. Esse contato se deu, em primeiro lugar, com os missionários presbiterianos de origem norte-americana que aportaram na terra *brasilis*

a partir da década da 1850, ao qual se seguiu sua ida aos Estados Unidos, em 1883, onde permaneceu por quatro anos estudando, experimentado e testemunhando os processos pedagógicos ali praticados. Essa viagem, como se pretende demonstrar, lhe conferiu reconhecimento e credibilidade entre seus contemporâneos, sendo aqui elaborada como divisor de águas em sua trajetória profissional e como condição de possibilidade de sua inserção privilegiada no campo educacional brasileiro.

É importante que se diga que a vida de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade não se resume à sua ligação com os presbiterianos e à sua condição religiosa. Certamente, ela também participou de outras redes de relações (familiar, intelectual) que marcaram a sua trajetória, explicitadas aqui de maneira precária, dada a ausência de fontes que informem sobre elas. Por isso, é necessário deixar claro que este trabalho toma a sua condição religiosa como porta de entrada e de investigação da sua trajetória profissional.

O que se pretende demonstrar é que a trajetória de Maria Guilhermina – sua prática e produção no campo da educação, seu diálogo com a pedagogia norte-americana, sua escolha de estudar nos Estados Unidos e se especializar na ciência e na “arte de ensinar”, a maneira como ela experimentou sua condição feminina – tem como chave de leitura a sua inserção no cristianismo reformado, na sua versão presbiteriana, que veio do norte dos Estados Unidos para o Brasil em meados do século XIX. Falar em chave de leitura é falar de elementos que permitem uma certa construção e compreensão da trajetória de Maria Guilhermina, é falar de um jogo de relações que serviu de suporte para as suas práticas e representações, sem querer transformar as condições necessárias de leitura da sua trajetória em “condições suficientes de sua existência” (CASTORIADIS, 1982, p. 167). Nesse sentido, suas opções se articularam, mas não se reduziram, ao convívio com os missionários e educadores presbiterianos e a sua adesão à fé reformada, ou seja, esses elementos não foram a “causa” de suas opções, uma vez que não

explicam nem determinam, de uma vez por todas, a sua trajetória profissional, mas eles foram condição de possibilidade para essa trajetória, e é nesse sentido que o presbiterianismo norte-americano é aqui tomado como chave de leitura para a elucidação da experiência profissional de Maria Guilhermina.

A sua inserção no presbiterianismo foi a porta de entrada para o repertório educacional norte-americano, uma vez que foi por meio dos agentes dessa nova fé que ela entrou em contato com alguns dos processos pedagógicos praticados naquele país. Mas, mais do que isso, a leitura que ela fez desse repertório foi filtrada pelos valores, pela visão de mundo desse grupo – sua rede de pertencimento religioso – tendo marcado a sua maneira de pensar o mundo e nele agir.

Repertório, segundo Charles Tilly (1993, p. 264) designa um conjunto de rotinas, de idéias e práticas que “são aprendidas, compartilhadas e colocadas em prática por meio de um processo de escolha relativamente deliberado”. Para Ann Swindler (1986, p. 273), repertório seria uma espécie de caixa de ferramentas (*tool kit*), disponível em determinada sociedade, composta de “hábitos, habilidades e estilos”, formas de pensar e formas de agir, mobilizados e utilizados pelas pessoas em diferentes configurações para definir e construir linhas de ações.

Em ambos os autores, a noção de repertório como um “conjunto de criações culturais aprendidas” à qual as pessoas recorreriam seletivamente de acordo com suas necessidades de “compreender certas situações e definir estratégias de ação” (ALONSO, 2002, p. 176) afasta-se da noção de uma consciência individual, sendo mais uma linguagem cuja utilização supõe a interação entre indivíduos ou grupos. Afasta-se também da noção de um sistema unificado, originado de filosofias abstratas ou de teorias consistentes e coerentes, que conduziria os sujeitos a ações definidas. Ao contrário, repertórios são mobilizados pelos sujeitos, fornecendo

elementos que são apropriados para construir suas estratégias de ação, sendo seu arranjo “histórico e prático”.

Esse repertório pedagógico norte-americano do qual Guilhermina se apropriou não era, pois, um sistema de idéias abstratas e coerentes. Forjado na experiência coletiva dos sujeitos, ele era também, mais do que um novo conteúdo e um novo processo de ensino, o processo intuitivo. Ele era todo um esquema de classificações, rotinas, práticas, idéias, estilos e habilidades referentes ao campo da educação que foram selecionados e utilizados de diferentes formas como estratégia de ação e postos a circular. Como tentarei demonstrar aqui, elementos desse repertório foram mobilizados e apropriados por Maria Guilhermina, numa leitura filtrada e significada por sua experiência em meio aos missionários da fé reformada.

III.

A narrativa historiográfica construída a partir desse objeto e de sua problematização se fez no diálogo e na interseção com outras narrativas, com conceitos e categorias interpretativas e com as fontes documentais.

Para explicitar o caminho seguido e o diálogo estabelecido com outros trabalhos historiográficos, a primeira observação a ser feita é a de que a trajetória profissional de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade não havia sido, até agora, objeto de investigação histórica, o que inviabiliza a realização da tradicional revisão bibliográfica, necessária para situar – aproximando ou distanciando – o estudo que se apresenta de outros desenvolvidos sobre o mesmo objeto.

A segunda diz respeito à natureza do trabalho: tratar de um indivíduo, mesmo tendo como recorte a sua atuação/produção profissional no campo educacional implica, falar de uma série de assuntos que, de forma tangencial ou mais direta, tocaram a sua trajetória. Nesse

sentido, é como se a busca pela compreensão da trajetória profissional de Maria Guilhermina funcionasse como um ímã. Falar dela é falar, dentre outras coisas, e em três diferentes cidades brasileiras, de educação feminina, de ensino particular, de métodos de ensino, da circulação de elementos pedagógicos norte-americanos, da educação protestante no Brasil, de jardins de infância e de ensino elementar, de livros didáticos e de tradução. É como se boa parte do universo da educação estivesse ali. O que, de certa forma, constituiu-se num problema para a construção da narrativa, na medida em que exigiu o equacionamento e a articulação de diferentes questões, que se multiplicam e se espalham ao longo do texto, dificultando a escritura historiográfica e exigindo estilos diferenciados e desiguais no seu tratamento. Mas é necessário que se diga que, se por um lado, o amplo leque de questões a serem tratadas, constituíram-se num problema, por outro, ele foi condição para esta narrativa. Ou seja, só foi possível falar da trajetória profissional de Maria Guilhermina tratando dessas questões. Por isso, o diálogo travado com a historiografia pertinente, aquela que se debruça sobre esses diferentes assuntos, foi explicitado ao longo do trabalho, à medida que a construção da narrativa da sua trajetória o exigia.

Mas, se a ausência de estudos sobre Maria Guilhermina e a natureza do trabalho inviabilizam, nesta introdução, uma revisão bibliográfica nos moldes esperados de uma tese, a opção de construir a história da trajetória profissional dessa educadora, tomando como chave de leitura a sua condição religiosa e a interlocução que, em virtude dessa condição, ela travou com os missionários presbiterianos, me permite aproximá-lo de outros estudos que, a partir de outros objetos, têm contribuído para a compreensão da prática educativa dos protestantes norte-americanos no Brasil. Na verdade, a construção da chave de leitura do meu objeto foi realizada a partir de um diálogo profícuo com a produção de autores que tem investigado os

processos de circulação e apropriação dos padrões escolares norte-americanos no Brasil, realizados pelos adeptos da fé reformada.

Alguns trabalhos têm feito isso a partir de pesquisas sobre instituições e práticas escolares de iniciativa dos protestantes e/ou presbiterianos, como Jether Ramalho (1976), com a pesquisa sobre a relação entre as práticas educativas dos protestantes no Brasil e a ideologia que as informava; Maria Lúcia Hilsdorf Barbanti (1977), com as escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo; Peri Mesquida (1994), com as práticas educativas dos metodistas no Brasil; Shirley Laguna (1999), com a Escola Americana de São Paulo; Geysa Abreu (2003), com a Escola Americana de Curitiba; Éster Nascimento (2004, 2002), com as origens da educação protestante em Sergipe e na Bahia. Outros têm tomado como objeto alguns intelectuais e educadores, por vezes simpáticos mas não adeptos do protestantismo, que estabeleceram uma interlocução, direta e indiretamente, com agentes dessa nova religião e/ou com os padrões pedagógicos norte-americanos, as quais se mostraram importantes para sua inserção no campo educacional, como os trabalhos de Maria Lúcia Hilsdorf (1986), sobre Rangel Pestana; Gisele Gonçalves e Mírian Warde (2002a, 2002b), sobre Caetano de Campos e Oscar Thompson; e Mírian Warde (2003), sobre Lourenço Filho. De maneira geral, o primeiro grupo de trabalhos traz informações e análises sobre a circulação de uma prática educativa norte-americana que veio para o Brasil pelas mãos de missionários protestantes; o segundo, focado em São Paulo, ao resgatar a trajetória de alguns sujeitos e inseri-la numa rede de sociabilidades, revela como o diálogo com esses missionários em fins do século XIX colaborou na configuração de outros e novos padrões pedagógicos. Como aponta Warde (2003, p. 156), a presença e a atuação de missionários norte-americanos em São Paulo colaboraram de maneira considerável “para que práticas culturais norte-americanas

ganhassem não só visibilidade, mas dessem ‘provas empíricas’ das condutas educadas dos homens e mulheres norte-americanos”.

Nesse sentido, esses trabalhos, apesar da diversidade analítica que apresentam, ajudaram-me a pensar na importância desses agentes da nova religião na constituição de outras práticas e de outras sensibilidades no campo educacional, colaborando para o meu entendimento da importância da inserção de Maria Guilhermina no presbiterianismo de origem norte-americana para a sua trajetória profissional e para a elaboração dessa inserção como chave de leitura e construção desta trajetória. Nessa perspectiva, esta pesquisa colabora com essa historiografia, ao pensar e jogar luz em mais um indivíduo que cruzou essa rede e que o fez não só em São Paulo, mas também no Rio de Janeiro, no fim do século XIX, e em Minas Gerais, no princípio do século XX. Colabora também ao captá-la não só como alguém que se apropriou e fez circular elementos do repertório pedagógico norte-americano, mas também ao apontar como o universo religioso reformado, tal como experimentado pelos presbiterianos de origem norte-americana, informou suas escolhas e sua concepção de educação ao longo de sua trajetória.

IV.

A noção de circulação e apropriação que aqui informa a compreensão da trajetória profissional de Maria Guilhermina se reporta ao entendimento da história cultural segundo a qual a “travessia espacial e temporal” de saberes e práticas deve ser pensada não a partir de conceitos como importação, influência ou cópia. Esses conceitos pressupõem um lugar de origem, ponto de partida único e inequívoco de uma produção que é imitada ou copiada em outros lugares, separando de maneira mecânica os termos dessa operação: lugares e sujeitos “produtores” e lugares e sujeitos “receptores”, sendo a relação entre eles de dominação e de

subordinação, o que, por vezes, não deixa de ocorrer, mas impede de vê-los num movimento de interação e de troca. A noção de circulação (seja ela referente a sujeitos, idéias, experiências ou mercadorias), por seu turno, pretende abolir essa descontinuidade histórica e geográfica e essa relação passiva, ao colocar ênfase na interação dos termos produção/apropriação e na relação contínua, contígua e criativa que eles estabelecem entre si, sem apresentá-los de maneira estanque e como pares de opostos. Trata-se, aqui, de interdependência entre as culturas, o que não significa negar as desigualdades e os desequilíbrios nessas relações.

Nesse sentido, a circulação de repertórios culturais não pode ser entendida como simples difusão, uma vez que envolve algo mais do que uma transmissão. Como aponta Roger Chartier, a circulação envolve a idéia de recepção como apropriação efetuada por um sujeito ou por um grupo que é indissociável dos usos que se fazem do que é posto a circular. Desprovidos de um sentido intrínseco, os elementos desse repertório, ao serem apropriados, são a cada momento recriados, como explica esse mesmo autor, ao tratar da circulação dos livros e de sua apropriação:

Concebidos como um espaço aberto a múltiplas leituras, os textos (e também todas as categorias de imagens) não podem, então, ser apreendidos nem como objetos cuja distribuição bastaria identificar nem como entidades cujo significado se colocaria em termos universais, mas presos na rede contraditória das utilizações que os constituem historicamente (CHARTIER, 1990, p. 61)¹³.

¹³ Essa questão da relação “produção/consumo” e da ausência de uma identidade entre o transmitido e o recebido foi também trabalhada por Michel de Certeau em *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*, publicado em francês em 1980 e traduzido para o português em 1994, de cujas discussões Chartier é devedor.

Entendo, então, que o que estava ocorrendo na segunda metade do século XIX era uma circulação internacional de um conjunto de saberes e práticas educacionais considerados modernos e inovadores. Nesse período, essa internacionalização se intensificou com a realização das exposições internacionais e com os avanços dos meios de transporte e comunicação, veículos facilitadores de trocas culturais. Nesse sentido, circulando em vários lugares, não é possível precisar “um” lugar de origem de sua produção, mas sim apropriações sócio-históricas, ou leituras singulares desses saberes e práticas: é como se “o vício de macaquear” países estrangeiros se encontrasse (como ainda hoje) por toda parte¹⁴.

Esse mesmo entendimento pode ser encontrado nas reflexões de Mírian Warde sobre os intercâmbios e “empréstimos” culturais. Em seu projeto de pesquisa *Americanismo e Educação: a fabricação do homem novo*, a autora aponta que, para pensar a produção da hegemonia cultural norte-americana, é necessário pensá-la como processo, no qual estão “envolvidos sujeitos individuais e coletivos desigualmente posicionados”, tendo como característica uma “circulação permanente de diferentes padrões culturais”¹⁵.

A partir dessas considerações, é possível precisar um pouco mais alguns aspectos deste trabalho: ao falar do repertório pedagógico norte-americano, estou falando de leituras realizadas nos Estados Unidos de inovações pedagógicas que estavam circulando em vários lugares. Dizer que Maria Guilhermina se apropriou desse repertório significa dizer que ela se apropriou de saberes e práticas que faziam parte de um movimento de renovação pedagógica internacional, mas o fez a partir de experiências norte-americanas. Além disso, ela entrou em

¹⁴ “[...] o gosto por macaquear estrangeiros” é um vício brasileiro ou seria um “vício humano que se encontra em toda a parte”, não sendo “prerrogativa de países tidos como atrasados?” (PALLARES-BURKE, 1996, p. 23).

¹⁵ Mírian Warde também aponta, em seu projeto, para o problema de utilização de expressões tais como “empréstimos” e “emprestadores”, utilizadas por Peter Burke e outros, que “induzem ao tratamento equalizador das ferramentas disponíveis em cada sociedade para a seleção daquilo que está dado à apropriação”, ressaltando também que a discussão historiográfica em torno das idéias e seus lugares são simplificadoras, embaraçando “questões pertinentes em polaridades, tais como: autonomia x dependência; autenticidade x inautenticidade; funcionalidade x desfuncionalidade, etc.” (disponível em www.pucsp.br/pos/ehps/).

contato e recorreu, em sua experiência profissional, a esse repertório, o que não significa que ela se apropriou de tudo, muito menos que o fez de modo exclusivo, sem efetuar deslocamentos ou diferentes combinações.

Aqui, a noção de tradução cultural, tal como trabalhada por Pallares-Burke, ajudou-me a compreender e analisar melhor esse movimento. Segundo a autora, a idéia de tradução cultural desenvolvida entre os antropólogos sociais define a cultura como um texto que deve ser lido e decifrado por eles¹⁶. O antropólogo, assim, age como um mediador, um intérprete, um tradutor que busca promover a comunicação entre culturas, realizando um esforço consciente de tornar a linguagem e os caracteres de uma cultura “compreensíveis a ‘leitores’ habitados a outros ‘textos’”. Esse movimento, que envolve o dilema que o tradutor enfrenta entre fidelidade e inteligibilidade, relaciona-se diretamente com a questão da apropriação e da recepção de idéias pensada não como algo passivo, mas ativo e criativo, implicando adaptações conscientes e inconscientes em outros contextos. Por isso,

o estudo histórico da circulação e recepção de idéias pode aproveitar-se da idéia da metáfora da tradução cultural, usando-a para salientar não só a idéia da criatividade da recepção, como também os dilemas e impasses envolvidos na compreensão intercultural (PALLARES-BURKE, 1996, p. 14)

Nesse sentido, pensar Maria Guilhermina como um sujeito que traduziu para a sociedade brasileira oitocentista elementos do repertório pedagógico norte-americano significa pensá-la como um sujeito que facilitou o cruzamento de fronteiras, possibilitando uma comunicação cultural entre os dois países. Significa pensá-la como um sujeito que, tanto em

¹⁶ Para o antropólogo britânico Evans-Pritchard, a “tarefa de tornar uma cultura inteligível para outra”, se assemelha com a tarefa de um tradutor de textos em tornar uma língua inteligível para outra (PALLARES-BURKE, 1996, p. 170).

suas obras quanto na sua prática profissional, se apropriou e selecionou o que deveria e como deveria ser veiculado aqui. Sujeito posicionado, que participava de esquemas de percepção e de um “horizonte de expectativas” que davam sentido à apropriação que ela realizou: ao selecionar o que e como esse “outro” – o repertório educacional norte-americano – deveria ser apropriado, Maria Guilhermina o fez levando sempre em consideração o nós, operando o que François Hartog denomina de retórica da alteridade.

Segundo Hartog (1999, p. 240), para dizer o outro, para tornar a sua alteridade inteligível, o tradutor, ponto de contato entre duas (ou mais) culturas, busca, a partir de uma retórica da alteridade, inscrever o mundo que se conta no interior do mundo ao qual se dirige, ele busca “uma maneira de reunir o mundo que se conta e o mundo em que se conta, passando de um ao outro”. Nessa operação, na qual o tradutor constrói o outro a partir de semelhanças e de diferenças, as fronteiras são simultaneamente traçadas e abolidas. A distância entre dois mundos (o mundo que se conta e o mundo em que se conta) se mantém e se reduz ao mesmo tempo e a tradução constitui uma espécie de “corte-sutura”: “[...] a marca sempre presente do Corte entre ambos, bem como o signo, sempre retomado, de sua sutura” (Ibidem, p. 254).

Essa tradução de um pelo outro se faz, então, em termos do que Hartog (1999, p. 265) chama de um “saber compartilhado” pelos destinatários do discurso (ou das práticas). Para dar visibilidade e inteligibilidade ao outro, para que este tenha sentido para o nós, é necessário que a “descrição” “possa ser decifrada pelo destinatário” e que “seja pelo menos pensável no contexto do saber compartilhado”.

Para isso, o tradutor cultural opera uma apropriação, que se torna aqui a condição de comunicação entre os dois mundos. Essa apropriação se insere num “horizonte de expectativas”, ou num “saber compartilhado”, que dá sentido ao que é posto a circular. Assim, fora desse quadro, o movimento de apropriação de outras experiências, sejam elas de qualquer

ordem, corre o risco de ser interpretado como “ecos de imitação estereotipadas das fontes originais, sem conservar nenhuma qualidade dialógica com o novo público” (PALLARES-BURKE, 1996, p. 13).

Assim, Maria Guilhermina é tomada como mediadora/tradutora cultural que colaborou, a partir da década de 1870, para a circulação de saberes e práticas pedagógicas que vão ser importantes na configuração de determinada forma escolar no Brasil. Essa mediação se mostra mais claramente após seu retorno do Estados Unidos, em 1887. Entretanto, mesmo antes disso é possível encontrar indícios de sua adesão aos padrões pedagógicos norte-americanos, fruto de seu contato com educadores presbiterianos no final da década de 1860 e início da década de 1870. Ao se apropriar de elementos do repertório pedagógico norte-americano e construir, a partir daí, linhas de ação, Maria Guilhermina atuou como mediadora entre dois universos culturais diferentes – Brasil/Estados Unidos –, colaborando para redefinir o campo dos possíveis da educação brasileira.

V.

Além dessas questões, outra discussão pode ser levantada aqui. Que gênero de história é esse que me proponho ao escrever a respeito da trajetória profissional de Maria Guilhermina? A princípio parece tratar-se de uma biografia, considerando-se que esta conta a história de uma vida e possibilita o resgate do indivíduo¹⁷, possível razão de sua popularidade nos últimos tempos: “seu método, como seu sucesso, deve-se à insinuação da singularidade

¹⁷ O termo “indivíduo”, aqui, significa uma pessoa concreta, semelhante a outros indivíduos, mas que guarda, em relação a estes, uma singularidade. Nesse sentido, ele é único. Mas, se “indivíduo”, do latim *in-dividus*, é aquele que é indivíduo em si e dividido dos demais, é necessário lembrar de um lado que o indivíduo é multifacetado, é partido, ainda que suas várias partes sejam inseparáveis. De outro, é necessário reafirmar que os indivíduos se fazem na relação com o ambiente e entre si (PARGA, 1975)

nas ciências humanas, que durante muito tempo não souberam o que fazer dela” (LEVILLAIN, 1996, p. 176).

Entretanto afirmar que fazer uma biografia é contar a história de uma vida e, com isso, promover o resgate do indivíduo e da singularidade não encerra a discussão. Afinal, existem muitas formas de escrever uma biografia, variação que ocorre conforme o entendimento do historiador da “utilidade” da história e do relato biográfico: ora para demonstrar os determinantes históricos a constranger a experiência do indivíduo, ora para mostrar o indivíduo como agente que interfere e faz a história. Assim, a biografia já tomou forma de exaltação de figuras ilustres, de construção de personagens-tipo (o conquistador, o reformador, o pacificador, etc.), de ilustração da história, de instrumento por meio do qual se esclarece uma época (onde se privilegia o indivíduo como agente) ou de estudo de uma época como forma de compreender o indivíduo (em que o acento recai nas determinações históricas).

Na verdade, a relação entre o indivíduo e a história, que no relato biográfico é um problema fundamental e agudo, não é simples e se refere à questão da liberdade. Como aponta Levillain (1996, p. 160), “tudo depende se raciocinarmos em termos de condição de aparecimento do protagonista ou de efeitos de sua ação sobre uma realidade”. O problema é que essas duas perspectivas correm o risco de dicotomizar a realidade, construindo o relato biográfico a partir de construções binárias: indivíduo-sociedade; micro-macro; ação-reação. Ou o indivíduo é livre e age sobre a história, ou ele está preso numa teia de determinantes sociais.

Uma das saídas possíveis, e a que pretendo adotar neste trabalho, é pensar em liberdade condicionada, em possibilidades sócio-históricas colocadas para o indivíduo, nas quais a sua ação não é apenas uma resposta às “estruturas”, mas também uma forma de reelaborá-las. Essa é a concepção que norteia “São Luís”, de Jacques Le Goff (1999, p. 26), no qual o autor,

fazendo eco das palavras de Bourdieu¹⁸, afirma que “o indivíduo não existe a não ser numa rede de relações sociais diversificadas, e essa diversidade lhe permite também desenvolver seu jogo”. E é no desenvolvimento desse jogo, que se estabelece em meio a condições necessárias, mas não suficientes, que o indivíduo participa do “ser-assim” dessa sociedade, reelaborando-a e recriando-a incessantemente, devolvendo à história e ao indivíduo não apenas a singularidade, mas o devir.

Essa idéia do devir ajuda também a tomar precauções contra o que Bourdieu chamou de “ilusão biográfica”. Segundo ele, a história de uma vida não guarda nenhuma coerência intrínseca e não possui nenhuma totalidade a ser perseguida. Coerência e totalidade são ilusões que começam com o nome, elemento sem o qual a biografia não pode nem mesmo ser pensada. Elemento primeiro de uma biografia, o nome confere ao indivíduo uma identidade fixa, uma constância que permite identificá-lo nos espaços sociais onde ele se move. Identidade abstrata, visto não dizer nada sobre as características de seu portador, o nome próprio parece, como aponta Bourdieu (1996, p. 87),

arrancado do tempo e do espaço e das variações segundo os lugares e os momentos: assim ele assegura aos indivíduos designados, para além de todas as mudanças e todas as flutuações biológicas e sociais, a *constância nominal*, a identidade consigo mesmo [...] que a ordem social demanda.

Mas, no fluxo de uma vida, a constância e a durabilidade se esgotam no nome. Ficar nele é ficar na ilusão de uma vida desde já definida e definida de uma vez por todas. Nada mais falso. Se o nome de um indivíduo sugere a vida de um indivíduo como coerência e

¹⁸ Para Bourdieu (1996, p. 190), “os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social”, ou seja, tanto se desenrolam nesse tempo/espaço, quanto participam da sua construção.

totalidade, é necessário fugir dessa armadilha e situá-lo nos campos possíveis onde ele se move e se constitui, tentando apreendê-lo como sujeito múltiplo e fracionado.

Em termos cronológicos, uma vida possui finitude: tem começo e tem fim. Nesse sentido, e só nesse sentido, pode ser abarcada como unidade e como totalidade. Mas, em termos de vivência, uma vida é uma infinidade de possibilidades fracionadas, desconectadas, muitas vezes contraditórias e desprovidas de sentido. Possibilidades concretizadas e não concretizadas, em múltiplos tempos e espaços, impossíveis de ser apreendidas como totalidade, visto não se apresentarem como tal. Como adverte Bourdieu (1996, p. 185), uma vida, e a história que conta essa vida, não é essa totalidade e coerência que o relato dá a ilusão de ser. Entretanto, como o próprio Bourdieu aponta, não é possível ao historiador se furtar “à questão dos mecanismos sociais que favorecem ou autorizam a experiência comum de vida como unidade e como totalidade”.

Escrever uma biografia é, então, narrar uma trajetória. Trajetória entendida aqui não no sentido corrente do termo, que a toma como sinônimo de caminho, estrada ou percurso a ser percorrido, dado de antemão, restando ao sujeito apenas percorrê-lo, como se a vida fosse apenas um desenrolar de acontecimentos num espaço determinado. Como ressalta Bourdieu (1996, p. 183), tomar a trajetória de uma vida como “uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional”, com começo, meio e fim (no sentido de término e de finalidade), seria aceitar a história como mera sucessão de acontecimentos. Contrariando esse entendimento é que a noção de trajetória que sustenta esta investigação parte do pressuposto de que tanto o sujeito quanto o espaço social que ele ocupa são múltiplos, variados, criados e recriados incessantemente e só existem em relação um com o outro, não podendo, por isso, ser tomados como elementos separados de uma mesma operação. O espaço social, o sujeito e sua trajetória são um “vir-a-ser”, sendo antes o

resultado do percurso, das escolhas, das experiências vividas, das relações estabelecidas do que o ponto de partida; não estando dados e prontos *a priori*, eles são a própria história e não condição para seu desenrolar.

Nesse sentido, a trajetória e o sujeito que a “percorre” são fruto das experiências vividas no tempo sócio-histórico. Escrever a trajetória de um indivíduo ou de um grupo implica pensar a vida como experiência a qual, segundo Thompson (1981), se faz não só na sua relação com o mundo material, mas envolve também o domínio afetivo e as dimensões simbólicas do homem¹⁹. Essa experiência, entretanto, não é a explicação da história, de uma vida ou de um grupo. Ela é o que, segundo Joan Scott (1999, p. 27), carece de ser explicado e compreendido:

Não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência. A experiência, de acordo com essa definição, torna-se, não a origem da nossa explicação [...], mas sim aquilo que buscamos explicar. [...] Pensar a experiência dessa forma é historicizá-la, assim como as identidades que ela produz.

Escrever, pois, sobre Maria Guilhermina é tentar compreender como uma vida se constitui por meio de diferentes e inúmeras experiências – de gênero, de religião, por exemplo –, desnaturalizando essas experiências e buscando explicá-las historicamente, apontando para

¹⁹ Para Thompson (1981, p. 15), experiência é “uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo acontecimento [...]. Apesar de sua preocupação em deslocar sua análise das determinações estruturais para o agenciamento, para Thompson, as relações de produção determinam, mesmo que “em última instância”, a experiência do indivíduo. Essa é a crítica feita pelos pós-estruturalistas que avaliam que a determinação “é um fenômeno unificador” das experiências dos indivíduos e que impede de se levar em conta a questão da diferença. Uma vez que as relações de produção são “comuns a trabalhadores de diferentes etnias, religiões, regiões, [gênero] e também atividades, elas necessariamente fornecem um denominador comum e emergem como determinante da experiência” (SCOTT, 1999, p. 34).

as condições nas quais elas se produziram e para as redes de sociabilidade nas quais se inscreveram. Esse é, na verdade, o caminho proposto por Jean François Sirinelli (2003, p. 248), para quem os indivíduos se organizam em grupos que partilham uma sensibilidade cultural ou ideológica e afinidades difusas, sendo necessário ao historiador restituir o indivíduo não ao seu contexto, mas à sua rede de relações concretas. Relações estruturadas em rede que falam de lugares mais ou menos formais de aprendizagem e de troca, de “laços que se atam”, de contatos e articulações fundamentais. Ao mesmo tempo, a noção de rede remete ao “microcosmo” particular de um grupo, no qual se estabelece vínculos afetivos e se produz uma sensibilidade que se constitui em marca desse grupo: “As ‘redes’ secretam, na verdade, microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos” (SIRINELLI, 2003, p. 252).

Essa forma de compreender e construir a trajetória de um indivíduo tem sido profícua em estudos sobre trajetórias de vida²⁰. No caso da história da educação e da trajetória de educadores e intelectuais, é por meio desse enquadramento que Mirian Warde (2003, p.149-150) analisa o itinerário de formação de Lourenço Filho, apontando que, de um lado, nem é possível fazer do intelectual um “parteiro de si mesmo”, sendo necessário remetê-lo às condições sociais que o constroem e, de outro, que esses constrangimentos não se impõem ao indivíduo por meio de condições sociais genéricas, mas “operam por meio de agentes específicos e agências determinadas”²¹. Enquadramento necessário e indispensável para compreender um indivíduo ou um grupo, esse procedimento, a meu ver, não descarta a

²⁰ Os trabalhos e análises de Ginzburg (1987 e 1989), em torno da micro-história, caminham nessa mesma direção.

²¹ Além disso, conforme aponta a autora, se participar de uma rede de sociabilidade não se impõe como um imperativo sobre o indivíduo, pensar os indivíduos em rede “por oposição à imagem de um cipal de indivíduos cujos caminhos se cruzaram por força do acaso – aponta para a existência de regras de inclusão e exclusão, de pertença ou de oposição” (WARDE, 2003, p. 150).

compreensão da sociedade mais ampla na qual esse indivíduo se insere, a partir do mapeamento de outras redes de relações sociais. Não com o objetivo de explicar o indivíduo e sua trajetória, mas com vista a pensar nos outros possíveis da sua história e nas marcas, nas dissonâncias e ressonâncias desse indivíduo para além de seu grupo. Se o indivíduo não pode ser pensado fora de sua rede de relações concretas, estas, por sua vez, não dispensam necessariamente a compreensão das relações sociais mais amplas²².

De um universo maior de relações que Guilhermina estabeleceu e que informou sua trajetória, a sua rede de sociabilidade e pertencimento religioso ocupará um lugar central neste trabalho. Rede que não determinou de modo mecânico a sua trajetória, mas que funcionou como um quadro de referência e me permitiu situar e compreender suas idéias, escolhas e ações. Ao lado dela, mas de maneira mais esparsa e fragmentada no texto, procurei pensá-la em meio a outros educadores/educadoras e a mulheres de sua geração. Nesse movimento, ao mesmo tempo que procura captar Maria Guilhermina na “meada de relações” nas quais ela se inscreveu, esta narrativa se arrisca, por vezes, a construir entre ela e a sociedade em seus contornos mais gerais uma espécie de retrato/paisagem²³.

Mas se as trajetórias reclamam “esclarecimento e balizamento”, o que pode ser feito por meio do estudo das redes de relações sociais, reclamam também interpretação (SIRINELLI, 2003, p. 247). Por isso, uma biografia, entendida como relato de uma vida, “não é só a coleção de tudo o que se pode e de tudo o que se deve saber sobre uma personagem” (LE GOFF, 1999, p. 21). Ela é, antes, o resultado do trabalho do historiador que busca dar um sentido (um entre

²² Segundo Sirenelli (1997, p. 281), é inegável que “entre a esfera intelectual e o mundo que a circunda existe uma forte osmose”, ou seja, se a rede de pertencimento é decisiva, não há como negar que os intelectuais “se colorem” no debate mais geral, contribuindo também para lhe “dar tinta”.

²³ Essa expressão retrato/paisagem me foi sugerida pela professora Eliane Marta Lopes, por ocasião do meu exame de qualificação, numa alusão aos procedimentos adotados por Gilberto Freire (1948, p. 27) em *Inglêses no Brasil*, onde o autor procura “emergir seus retratados na atmosfera da época”.

tantos possíveis) aos indícios, evidências e silêncios que ele encontra. Aqui, é necessário, então, explicitar uma opção, como forma de escapar da ilusão biográfica. Esta pesquisa não pretende esgotar a trajetória profissional de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, impossível mesmo em qualquer perspectiva que se adote. Entre os possíveis que Maria Guilhermina foi e que poderia ter sido, escolho a sua trajetória no campo educacional, na interseção com sua experiência religiosa e feminina, como fio a conduzir e costurar o relato de sua vida. Fio construído como tal *a posteriori*, trabalho do historiador na tarefa hermenêutica de dar inteligibilidade aos acontecimentos – dispersos no tempo e no espaço – e de transformá-los em relato. Se o percurso de uma tese é sempre uma opção – com todos os riscos que isso implica –, a minha foi a de percorrer o espaço de uma vida a partir dessas considerações.

VI.

Apesar dos muitos silêncios em torno da atuação de Maria Guilhermina, as evidências e os indícios que encontrei me possibilitaram entender algo sobre a sua prática pedagógica e as redes de sociabilidade nas quais ela estava inserida. No levantamento e trato com as fontes, dois procedimentos foram adotados, ambos devedores de Carlo Ginzburg. De um lado, lancei mão do chamado método indiciário, definido pelo autor como um “método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p. 149). Na ausência das provas e das evidências, ou quando a documentação se apresentava “insuficiente ou ambígua”, busquei os indícios e as possibilidades históricas, “ligando o caso específico ao contexto” (Ibidem, p. 183). De outro, procurei seguir o fio de

Ariana²⁴, tomando o nome de Maria Guilhermina como guia e fio condutor em meio aos documentos. Esse procedimento me permitiu mapear as linhas que convergiam para o seu nome e que dele partiam, e compor “uma espécie de teia, de malha fina”, dando ao leitor “a imagem gráfica do tecido social” em que ela estava inserida (GINZBURG, 1989, p. 175).

Assim, como fontes para esta pesquisa, foram trabalhados tanto documentos produzidos por Maria Guilhermina – seus cânticos religiosos; seus livros, artigos e textos sobre a educação e para ensino de crianças; seus relatórios, petições e correspondências oficiais trocadas com os governos das cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte – quanto documentos que falam diretamente sobre ela, ou seja, seguindo o fio de Ariana, selecionei os documentos em que seu nome aparecia: seu atestado de óbito, mapas e anúncios de seu colégio na cidade do Rio de Janeiro, seu verbete no dicionário de Sacramento Blake, artigos de jornal e memórias que se reportavam à sua atuação e/ou produção, além de documentos oficiais, como relatórios de inspetores da Corte, relatórios de inspetores técnicos de ensino em Minas Gerais, contratos com o governo, ofícios e portarias. A análise dessas fontes me possibilitou, pouco a pouco, esboçar um quadro da trajetória de Maria Guilhermina, detectando alguns balizamentos e a “meada de relações” na qual ela se inscrevia. Quadro fragmentário e cheio de lacunas, em virtude da ausência de fontes e de sua dispersão. Mas aqui busquei as provas e as possibilidades, seguindo, no material empírico, os indícios e as evidências que permitiam construir parte da sua história: “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177).

²⁴ Na mitologia grega, o fio de Ariana é o nome do fio que guiou Teseu para fora do labirinto do Minotauro. Segundo Ginzburg (1989, p. 174), “o fio de Ariana, que guia o investigador no labirinto documental é aquilo que distingue um indivíduo do outros em todas as sociedades conhecidas: o nome”. Mas é preciso que se diga que o nome de Maria Guilhermina é o que nos permite encontrá-la em diferentes tempos e lugares, ele não nos informa mais do que isso. Ao contrário, ao persegui-lo corremos o risco de acreditar na possibilidade ilusória de encontrar, colado ao próprio nome, uma essência do indivíduo biografado.

A partir das “zonas privilegiadas” que o quadro primeiramente esboçado me apresentava, outras fontes foram buscadas, na tentativa de esclarecer e lançar luz sobre sua trajetória. Assim, procurei levantar e analisar alguns dados sobre a família de Maria Guilhermina, sobre os seus interlocutores (os certos e os possíveis) no campo religioso e educacional e sobre os lugares onde ela trabalhou e estudou. Nessa operação, algumas zonas se mostraram “privilegiadas” e outras permaneceram opacas, em virtude da ausência de dados e de indícios que me ajudassem a decifrá-las, como foi o caso da sua rede familiar e da sua formação, sobre as quais encontrei pouca ou nenhuma informação. Procurei levantar e analisar dados sobre os missionários presbiterianos de origem norte-americana que vieram para o Brasil e sobre a ligação de Maria Guilhermina com alguns desses agentes, por meio do jornal presbiteriano *Imprensa Evangélica* e dos relatórios produzidos por esses missionários, da literatura utilizada por eles, como os livros de cânticos e o *Catecismo Menor*, e das atas da Primeira Igreja Presbiteriana do Rio de Janeiro. Trabalhei também com alguns documentos sobre a escola onde ela estudou nos Estados Unidos, com livros de alguns de seus professores e do autor por ela traduzido.

Assim, o primeiro capítulo trata da inserção de Maria Guilhermina no movimento presbiteriano que se iniciava no Brasil pelas mãos dos missionários norte-americanos. Além de analisar os valores e fundamentos da nova fé por ela abraçada, tentei aqui compreender o que essa experiência pode ter significado para Maria Guilhermina, tanto no que se refere ao seu abandono da religião católica quanto aos novos sentidos que essa religião reformada atribuía à sua condição de mulher e de educadora. Buscando nessa rede de pertencimento os seus interlocutores, procurei apontar nesse capítulo os elementos de um novo *ethos*, de uma nova visão de mundo que guiou e deu sentido às suas ações.

No segundo capítulo procuro demonstrar que, já na década de 1870, Maria Guilhermina dialogava com a pedagogia norte-americana, colocando em prática, em seu colégio, um novo ideal de educação, particularmente a educação feminina, o que, já nesse período, provocou uma dissonância na sua trajetória profissional. Nesse capítulo, procurei explicitar o que dessa pedagogia ela fez circular na sua escola na Corte na década de 1870 e início da década de 1880, antes de sua viagem de estudos para Nova York, buscando também entender o ambiente no qual ela fez circular esses saberes e práticas, assim como seus possíveis interlocutores e o alcance de suas iniciativas nesse momento. Além disso, se no primeiro capítulo procurei colocar Maria Guilhermina em meio a outros presbiterianos, recaindo o acento sobre sua condição religiosa, nesse o objetivo foi jogar luz também sobre sua condição feminina.

O terceiro capítulo se debruça sobre um movimento mais amplo, no qual os Estados Unidos e seu repertório pedagógico começavam a ser tomados como referência para a educação brasileira por setores das elites política e intelectual. Nele tentei montar um quadro mais geral de como esses sujeitos, ligados à administração do Estado e à educação, começavam a se apropriar de elementos da experiência educacional norte-americana, deslocando a França do centro de atenção. Esse movimento mais geral não explica a trajetória de Maria Guilhermina, mas é importante para compreender sua atuação no eixo Rio–São Paulo–Minas, bem como para situá-la em meio aos seus contemporâneos que, seja viajando, seja lendo autores estrangeiros, exerceram o papel de mediadores culturais.

A sua formação nos Estados Unidos e o seu papel de especialista no campo educacional, após o seu retorno de Nova York ao Brasil, serão discutidos no quarto capítulo, no qual analisei o pensamento pedagógico de alguns de seus professores em Nova York e o entendimento deles a respeito da chamada “Educação Nova”, bem como do autor por ela

traduzido logo após sua chegada ao Brasil. Além disso, busquei compreender, partindo da chave de leitura elaborada neste trabalho, as razões de Maria Guilhermina para estudar nos Estados Unidos, buscando também explicitar a viagem como momento de inflexão na sua trajetória e condição de possibilidade para o seu papel de especialista e de mediadora entre dois mundos.

No último capítulo, explorei o seu papel de mediadora, seja mediante a análise do que ela fez circular na suas obras, seja mediante a sua atuação no eixo Rio–São Paulo–Minas. Analisando seu projeto de educação, procurei nesse capítulo, explicitar os valores e a visão de mundo que os informava, apontando para a sua rede de pertencimento religioso como apoio para sua atuação no campo educacional e como filtro para a apropriação que ela realizou do repertório pedagógico norte-americano.

Este trabalho está longe de ter conseguido realizar um levantamento completo, tendo deixado muitos momentos e aspectos desconhecidos e obscuros, situando-se na confluência entre o que se pretendeu fazer e o que foi possível realizar. Além da ausência de dados, uma das dificuldades enfrentadas nesta pesquisa foi a dispersão e a fragmentação das fontes, das quais foi impossível fugir, uma vez que elas foram dadas pelo próprio objeto de investigação e remetem para os diferentes lugares por onde Maria Guilhermina passou, os diferentes tempos, espaços e posições sociais que ela ocupou, as diferentes relações que ela experimentou²⁵. A

²⁵ A pesquisa de fontes foi realizada nos acervos de várias cidades. No Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, Arquivo Nacional, Arquivo do Estado do Rio de Janeiro, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro; Arquivo Igreja Presbiteriana Catedral, Arquivo Igreja Evangélica Fluminense. Em Vassouras: Arquivo Público da Câmara Municipal de Vassouras, Centro de Documentação Histórica. Em São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo; Biblioteca Mário de Andrade; Centro de Referência Mário Covas, Arquivo Histórico do Mackenzie, Arquivo Particular de Horace Lane, Arquivo Histórico Presbiteriano. Em Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, Hemeroteca Pública de Minas Gerais, Arquivo do Grupo Escolar Afonso Pena, Arquivo da Escola Infantil Deilfim Moreira. Em Ouro Preto: Arquivo da Casa dos Contos. Nos Estados Unidos: Biblioteca Pública de Nova York e Biblioteca do Congresso de Washington.

vida, a dela e a de qualquer um, encontra-se espalhada e só existe assim. Juntar algumas partes e conferir-lhes um sentido foi o que pretendi aqui.

É necessário que se diga também que, em sua quase generalidade, esses dados levantados falam da interlocução, da atuação e produção de Maria Guilhermina, informando sobre atos e decisões e não sobre o processo em que esses foram gerados. Além disso, Guilhermina pouco informa – ou o faz nas entrelinhas – sobre seus sentimentos e afetos, sobre como ela vivenciou os limites e possibilidades de sua vida. Aqui e ali, descortinam-se desejos e projetos (de trabalhar e escrever), frustrações (com o pouco retorno de seus livros), saudades do cuidado da família. Nem uma linha sequer sobre o sentimento de liberdade que ela, mulher do século XIX, deve ter experimentado nas suas muitas viagens, no contato com o outro, na descoberta do mundo. Essa realidade continua opaca, não tendo sido aqui captada, aparecendo apenas de maneira muito superficial em alguns momentos, permanecendo, assim como alguns outros aspectos de sua trajetória profissional, à espera de outros estudos que possam construir “imagens menos vacilantes e reflexos mais luminosos”.