

Educação e docência feminina no Brasil do Século XIX: avanços e desafios

*Women education and teaching in Brazil in the XIX Century:
advances and challenges*

*Educación y docencia femenina en el Brasil del siglo XIX:
avances y desafíos*

HAJNALKA HALÁSZ GATI¹; IVANILDE ALVES MONTEIRO²

Resumo

Este estudo busca historicizar a educação feminina em um determinado momento histórico, especificamente no final do século XIX, a partir das ideias presentes no mundo, no Brasil e em Pernambuco. Está inserido em uma investigação mais ampla sobre a formação docente feminina desde seu início até o limiar do século XX. Tem caráter bibliográfico e documental, com base em fontes, autores, documentos, jornais e periódicos com o objetivo de (re)construir aspectos da realidade social pernambucana relativos ao tema, através do ambiente social, que apontava para uma “comunidade de sentido”, uma preparação da sociedade para a aceitação de novas ideias que se pretendiam "modernas". Essa movimentação social se fez de baixo para cima, pela livre difusão das ideias, pelo convencimento, com farto uso da imprensa e por ações educativas, revelando a crença nos poderes da educação para a implantação de uma desejada sociedade moderna, fundada na urbanização e industrialização.

Palavras-chave: Mulher. Educação. História. Docência.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora e pesquisadora da Faculdade Boa Viagem, em Recife/PE. E-mail: hajgatil1@gmail.com

² Doutora em Sociologia da Educação pela Universidade do Minho, em Braga, Portugal. Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: ivamonteiro@yahoo.com.br

Abstract

This study seeks to historicize women's education in a particular historical moment, specifically in the late nineteenth century. This paper is based on ideas presented in the world, in Brazil and Pernambuco. It is part of a wider investigation of women teacher training from its beginning to the boundary of the twentieth century. Its bibliographical and documentary character, based on sources, authors, documents, journals and periodicals in order to(re) build aspects of social reality of Pernambuco related to the topic through the social environment, which pointed to a "sense of community", preparing the society for the acceptance of new ideas that are intended to be "modern". This social movement was made from the bottom to the top, by the free dissemination of ideas, by conviction, with abundant use of media and educational activities, revealing a belief in the power of education to implement a desired modern society, founded in urbanization and industrialization.

Keywords: *Woman. Education. History. Teaching.*

Resumen

Este estudio busca un historización de la educación femenina en un determinado momento histórico, específicamente en el final del siglo XIX, a partir de las ideas presentes en el mundo, en Brasil y en Pernambuco. Esta inserido en una investigación más amplia sobre la formación docente femenina desde su inicio hasta el umbral del siglo XX. Tiene carácter bibliográfico y documental, con base en fuentes, autores, documentos, periódicos con el objetivo de (re)construir aspectos de la realidad social pernambucana relativos al tema, a través del ambiente social, que apuntaba para una "comunidad de sentido", una preparación de la sociedad para la aceptación de nuevas ideas que se pretendían "modernas". Esa movilización social se hizo de abajo hacia arriba, por la libre difusión de las ideas, por el convencimiento, con uso abundante de la prensa y por acciones educativas, revelando la creencia en los poderes de la educación para la implantación de una deseada sociedad moderna, fundada en la urbanización e industrialización.

Palabras-clave: *Mujer. Educación. Historia. Docencia.*

Recebido em: agosto de 2015

Aprovado para publicação em: novembro de 2015

Ao nos debruçarmos sobre a educação e a docência da mulher no Brasil, no século XIX, é importante situar que este século foi profundamente complexo e rico em transformações históricas. Os desdobramentos da Revolução Francesa e da Revolução Industrial ressoaram em várias regiões do mundo, produzindo ações e reações.

Entre 1830 e 1848, a população europeia enfrentou um conjunto complexo de situações socioeconômicas negativas: diminuição da safra agrícola, situação de miséria dos operários, falta de garantia dos direitos fundamentais para o trabalhador e a repressão da liberdade de expressão. Essa situação de insatisfação social possibilitou alianças entre a pequena burguesia e o operariado, cada vez mais consciente de seus interesses, dando origem a diversos movimentos revolucionários contra as estruturas de poder vigentes em grande parte da Europa.

É nesse cenário que se desencadeia um forte movimento a favor da mulher e começa a se estruturar um novo tipo de relação de poder entre os sexos. Perrot (2001) lembra que, no século XIX, uma questão muito antiga, uma “verdade eterna” foi reformulada com uma intensidade particular, “na medida em que a construção das democracias ocidentais vem acompanhada numa definição mais estrita do público e do privado e dos papéis sexuais” (p.173). Em algumas sociedades e em alguns casos, as mulheres são simplesmente excluídas do poder político. Em outras, a exclusão vem acompanhada de explicações, justificativas e compensações. Mas a exclusão das mulheres não está de acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que proclama a igualdade dos indivíduos. As mulheres não seriam “indivíduos”? Principalmente na França, já se pode perceber na sociedade um poder conjuntivo, embora ainda oculto, secreto. Se as mulheres não têm o poder, elas têm poderes. “No Ocidente, elas investem no privado, no familiar e mesmo no social, na sociedade civil” (Idem, p. 167).

Embora juridicamente ocupem uma posição inferior à dos homens, as mulheres constituem, na prática, o sexo superior. Elas são o poder que se oculta por detrás do trono, diz Perrot (2001, p. 168) e, “tanto na família como nas relações de negócios, gozam incontestavelmente de uma consideração maior”, o que se observa em frases que se repetem, tais como: “As mães possuem os destinos do gênero humano” ou: “A transformação do mundo virá pela mulher”, reatualizando o velho mito da mulher redentora. Vistas também como potência civilizadora, perguntava-se: em plena modernidade, as mulheres devem ou não participar do que acontece fora do lar? Devem deixar de lado o seu papel tradicional, natural, relacionado à maternidade e assumir um outro papel, o de cidadãs e o de educadoras de uma criança revalorizada? As de condição humilde já trabalhavam nas fábricas, junto com os filhos, como operárias.

Como a “natureza da mulher” torna-se tema de estudos, o “velho discurso” é retomado neste momento, agora com novo vigor, com base nas descobertas científicas na área da biologia e da medicina. É um discurso naturalista, diz Perrot (2001, p. 177), que insiste na existência de duas espécies, cada qual com qualidades e aptidões próprias: “Aos homens, o cérebro, a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos”.

Segundo a citada autora, filósofos notáveis parecem concordar com essa divisão, como, por exemplo, Fichte (1762-1814), para quem a feminilidade dava à mulher uma aptidão prática, mas ela não possuía aptidão especulativa, o que a tornava incapaz para ocupar cargos públicos; Hegel (1770-1831) que trata da questão referindo-se à *vocação natural* dos dois sexos: o homem tem sua vida real e substancial no Estado, na ciência, para a vida exterior, ou para qualquer outra atividade do mesmo tipo (combate e trabalho). A mulher, ao contrário, é feita para a piedade e o interior. Segundo ele, seria um perigo colocar uma mulher para governar, pois ela age de acordo com os próprios pensamentos e não de acordo com as exigências da coletividade. Comte (1798-1857) ainda é mais radical, considerando a mulher inapta para qualquer tipo de governo, mesmo da família, simplesmente por qualificá-la uma “espécie de estado infantil contínuo”.

Michelet (1798-1874) associa a mulher à natureza e o homem à cultura: “a natureza é severa para com as mulheres [...] e favorece o macho”. Mas, em várias obras (*As mulheres da Revolução* (1854), *O amor* (1858), *A feiticeira* (1862), *O pássaro* (1856), *O inseto* (1857), *Memórias de uma criança* (1866), *Nossos filhos* (1869) além de romances, sempre reeditados), deixa evidente a estima que dedicou às mulheres, exaltando o seu papel, apresentando-as idealizadas como mães que alimentam e sustentam o mundo e companheiras mediadoras do amor. A mulher torna-se a pedra fundamental de toda a sociedade, pois, educando a criança, forma o homem.

Com a publicação de *A mulher* em 1859, Michelet intensifica a convicção da mulher como redentora, principalmente na terceira parte do livro, *A mulher na sociedade*, que inicia apresentando a mulher como “anjo de paz e de civilização”. Declara ser impossível falar de igualdade dos sexos uma vez que elas são superiores. Se o homem é a força da criação, a mulher é a redenção da humanidade. O homem “produz, mas em dois sentidos: ele produz a guerra, a discórdia e o combate e, entre as artes e as ideias, a enxurrada de bens que sai de sua forte e fecunda mão, corre também uma enxurrada de males, que a mulher vem atrás amenizar, consolar, curar” (1995, p. 275). Michelet sonhava com uma sociedade fraterna e pacífica, um mundo em que cada pessoa pudesse encontrar seu lugar no “seio da grande mãe, a Pátria”. A Pátria ocuparia o lugar da mãe biológica, estabeleceria as regras (às quais as mulheres se submeteriam) esconjuraria os malefícios e garantiria ao homem o domínio do mundo.

Nesse mundo, consideradas inadequadas ao trabalho fora de casa, as mulheres são donas de casa exemplares, elementos equilibradores da família. E lhes aconselha o casamento. Trata também do papel que a “mulher isolada”, a viúva, pode ter na sociedade: emancipar, pela bondade, todas as almas cativas da miséria, da idade, dos preconceitos, da ignorância, das paixões. “Uma mulher de grande coração, na mais perfeita das cidades, seria o gênio bom de arbítrio maternal que surgiria como complemento da Liberdade, uma Liberdade superior” (Idem, p. 337). A mulher é uma escola, diz Michelet, uma religião.

No entanto, o que parece ser uma idealização da mulher (Mãe, Mulher, Companheira, Deusa), na verdade, vemos como uma recusa de conceder-lhe o *status* de ser humano, pois sua função é glorificar o homem. Se não deve trabalhar, é para poder dedicar-se inteiramente a ser mãe. E o homem tira proveito disso. Parece fazer concessões para esconder o seu verdadeiro pensamento sobre a superioridade do homem.

Essas obras do século XIX, portanto, acentuam a racionalidade harmoniosa dessa divisão sexual, definindo o que pertence à esfera pública e o que pertence à esfera privada. Cada sexo tem sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar, detalhadamente predeterminados, estabelecendo-se uma oposição entre homens políticos e mulheres domésticas. Até mesmo o trabalho e os ofícios são sexuados: ao homem, a madeira e os metais; à mulher a família e os tecidos. Papéis determinados, mas não imutáveis, uma vez que a mulher pode ser submetida a múltiplas variações e destinada a uma vida nova.

Esboça-se, então, um triplo movimento, no século XIX, segundo observa Perrot (2001, p. 179): “relativo retraimento das mulheres em relação ao espaço público; constituição de um espaço privado familiar predominantemente feminino; e superinvestimento do imaginário e simbólico masculino nas representações femininas”. Mas com algumas ressalvas, segundo explica Perrot: nem todo o público é político, nem todo público é masculino, assim como nem todo privado é feminino. Na família, o poder principal continua a ser o do pai, de direito e de fato, mas a mulher e mãe foi progredindo rapidamente, pois conseguiu ordenar o poder privado, familiar e materno e ter importante papel na primeira educação dos filhos, inclusive ensinando-lhes as primeiras letras.³ Além do lar, as mulheres agem no espaço público, porque, especialmente as burguesas, são solicitadas a praticar a caridade e a filantropia.

A mulher pobre sempre trabalhou nos mais variados ofícios, como costureira, fiandeira, fabricante de botões ou de rendas, ourives, polidora de metais, cervejeira, criada de lavoura, criada doméstica ou ama, mas sem visibilidade. No século XIX, no entanto, como produto da revolução industrial, ela ingressou num leque variado de ofícios (em troca de salários), ganhou visibilidade, passou a ser observada, tornou-se uma figura perturbadora e um problema que exigia uma resolução urgente. Esse problema, explica Scott (1994) “implicava o próprio sentido da feminilidade e a sua compatibilidade com o trabalho assalariado, foi posto e debatido em termos morais e categoriais” (p.443). Perguntava-se: Deve a mulher trabalhar por um salário? Que tipo de trabalho é adequado a uma mulher? Qual o impacto do trabalho no corpo feminino? Qual a influência do trabalho nas suas funções familiares e maternas? Para muitos homens, uma mulher que se tornava trabalhadora deixava de ser mulher, pois as indagações eram colocadas em termos de uma oposição entre o lar e o trabalho, entre a maternidade e o salário, entre feminilidade e produtividade. Com essa dicotomização, as diferenças entre homens e mulheres só podiam se acentuar.

³ Daí a criação de escolas de primeiras letras para meninas. Com a alfabetização das mulheres, multiplicaram-se os jornais e os romances especialmente destinados a elas.

O “problema” da mulher trabalhadora era ser ela mesma uma anomalia num mundo onde o trabalho assalariado e responsabilidades familiares se tinham tornado ocupações a tempo inteiro e especialmente diferenciadas. A “causa” do problema era inevitável, um processo de desenvolvimento industrial capitalista com uma lógica própria. (SCOTT, 1994, p. 444).

Como analisa Mary del Priore (2003, p. 220), depois de Hegel, que pensou a “diferenciação sexual”, o jogo entre o mesmo e o outro, o reconhecimento de si no outro, temas centrais na tese dialética, e com a prática da ideia de “igualdade” dos sexos e o declínio da metafísica, tudo mudou. A questão da igualdade entre sexos não podia mais ser ignorada. Os pensadores da emancipação, os filósofos da política procuravam definir a liberdade, a emancipação ou a igualdade entre homens e mulheres.

Enfim, essas indagações terminaram por resultar em medidas de ordem prática no campo educacional. As mudanças que chegaram com o século XIX, irão contribuir não só para a criação de escolas elementares na Europa e na América, mas também de liceus e escolas normais para mulheres. Um dos resultados desse movimento a favor da instrução da mulher foi o feminismo, como a aspiração da mulher ao reconhecimento de uma equivalência psíquico-intelectual e da importância do seu trabalho criador e construtivo para a vida humana e social.

A escolarização feminina

A escolarização das meninas teve início, na Europa, após a Contra-Reforma, por razões essencialmente religiosas. Segundo Lelièvre F. e Lelièvre, C. (1991), as políticas e os discursos referentes à escolarização das meninas foram dominados, sucessivamente, não sem conflitos, por três preocupações:

- a educação religiosa da Igreja;
- a educação sócio-política do Estado republicano;
- a inserção sócio profissional das mulheres no mundo do trabalho.

Para a leitura individual da Bíblia, exigência fundamental estabelecida por Lutero e Calvino, cada fiel deveria ter, desde a infância, um mínimo de instrução. Como, na maioria dos casos, os pais não dispunham de tempo nem competência para tarefa tão complexa, já em 1524, Lutero lançou um *Apelo aos magistrados de todas as vilas alemãs* convidando-os a abrir e manter escolas cristãs. Na Suíça, Calvino tornou-se um ardoroso defensor da escolarização. A multiplicação das escolas foi logo considerada pelas autoridades da Igreja católica como uma lição e um desafio. Encarada como instrumento de educação religiosa, a escola constituiu-se uma arma essencial contra as heresias, passando a ser obrigação dos bispos a criação de tais instituições.

Como já foi mencionado, como consequência das ações determinadas pelo Concílio de Trento, por volta de meados do século XVII, foram criados internatos e escolas de caridade especialmente para as meninas. O século XVIII foi rico em discursos deplorando a mediocridade da formação oferecida nessas escolas e não faltaram projetos para a educação do “segundo sexo”. Aproveitando a onda revolucionária que fechou e dispersou conventos na França, as propostas de Talleyrand e Condorcet ou um modelo universal e laico de educação poderia ter triunfado mas, como explica Mayeur (1994),

com a ajuda dos costumes e da hostilidade contra a co-educação, a segregação voltou a ser praticada [...]. Mas o ensino estatal depressa foi vítima da deserção dos alunos: os pais não aprovavam a doutrinação [as aulas de religião foram substituídas por aulas de civismo], lamentavam frequentemente o desaparecimento do sistema antigo, enquanto os professores, a quem o Estado deixava de pagar em consequência do esforço de guerra, desapareciam. (p. 282).

Assim, a escola universal, obrigatória e laica não foi além de projetos e de alguma experiência frustrada. Apesar de tantos discursos e propostas, a *comunidade de sentido* estava longe de aceitar o que fosse contra estados de espírito e hábitos tão firmemente arraigados. As meninas deviam continuar em casa, junto às mães, com quem aprendiam os ensinamentos religiosos básicos. Embora se aceitasse a escolarização das meninas, estas deviam ter um currículo diferente daquele dado aos meninos, já que não se pretendia favorecer a sua inserção no mundo do trabalho.

A partir das primeiras décadas do século XIX, segundo Giorgio (1994), muitos autores católicos perceberam um espaço possível para retomar uma tendência histórica particular do Cristianismo para guiar as características sentimentais da feminilidade, agora libertas de uma marca ou estigma que vinha de Eva, a pecadora.

Libertado do vínculo de dependência entre estrutura fisiológica e substância psicológica, este modelo ideal da feminilidade difunde-se em toda a Europa pós-revolucionária. A alma feminina, diferente e complementar da masculina, torna-se para a Igreja da Restauração uma reserva de recursos civilizadores e de possibilidades de conversão. Do mesmo modo, a alma feminina é necessária à realização plena da humanidade, quer para o idealismo clássico, quer para o romantismo, com o seu ideal da complementaridade harmônica do amor. (GIORGIO, 1994, p. 200)

A mulher que, na divisão de qualidades e de funções, parecia ter recebido apenas ternura e paciência, “demonstrou frequentemente o mais ativo zelo, o mais intrépido devotamento, o mais extraordinário sangue frio”, o que demonstra supremacia da mulher sobre o homem, reconhece um jornal católico de 1820, na Itália. Aos olhos dos católicos, a

dialética entre a força e a fragilidade femininas, revelada pela Revolução, é um dos poucos méritos desse acontecimento. Desse modo, é a Igreja que formaliza um contrapoder feminino que utiliza recursos sentimentais como corretivo moral no confronto com os homens, fundindo virtudes inatas do comportamento aristocrático com as virtudes do bom cristão. Daí surge a “tradição civilizadora hegemônica”, difundido através da publicação de dezenas de manuais de conduta que toda mulher devia seguir. O progresso do sentimentalismo religioso tem uma relação muito direta e próxima com o sentimentalismo familiar, já que o modelo feminino católico é o da esposa e da mãe, a quem a Igreja pede submissão e espírito de abnegação.

Em meados do século, no entanto, nos conta Giorgio (1994), uma representante do feminismo italiano, Anna Maria Mozzoni, inspirada nas qualidades que notabilizaram algumas mulheres (a coragem nobre de Maria Antonieta, a valentia da duquesa de Angoulême, a energia de Marie-Caroline de Berry), estabeleceu os pilares que deram sustentação à afirmação da *superioridade de caráter* das mulheres. Aliada ao padre Ventura (autor de *A mulher católica*, obra de referência da edificação moral do sexo feminino), trabalhou para a nobilitação das mulheres, reconstruindo uma genealogia vigorosa sustentada pelas virtudes morais da mulher. Diziam: “Não é necessário, hoje em dia, enaltecer a mulher apenas aos olhos dos homens, mas é preciso fazê-lo igualmente aos seus próprios olhos” (GIORGIO, 1994, p. 199).

Com os debates suscitados a respeito da educação feminina, a *nova mãe* desenvolve e fortalece as virtudes sociais e individuais que são acolhidas pelo novo modelo de *mãe educadora*. A fragilidade e a sensibilidade das mulheres não eram mais considerados aspectos negativos da relação entre físico e moral, mas aspectos positivos do gênero. Mesmo assim, a alfabetização e, principalmente, a escolarização foi realizada de formas diferentes para meninos e meninas e, especialmente nas camadas mais baixas da população, vista como esperança num futuro melhor.

Muitos republicanos, como Talleyrand e Mirabeau afastaram deliberadamente as mulheres da vida política, pública e as confinaram no espaço doméstico, privado, limitando sua educação escolar. Consideraram legítima a exclusão das mulheres de todo o direito político, com base no que acreditavam ser uma “lei natural”: em toda mulher existe uma mãe em potencial. Assim se expressou Mirabeau em seu *1º Discurso* em 1790:

A constituição delicada das mulheres, perfeitamente apropriada à sua destinação principal de perpetuar a espécie, de velar com solicitude nos primeiros tempos perigosos dos primeiros anos [...]; sua constituição as limita aos trabalhos em casa, ao sedentarismo que esses trabalhos exigem. Levar as mulheres ao meio dos homens e seu trabalho é fazer com que eles percam todo o seu império. Sem dúvida, a mulher deve reinar no interior de sua casa, que deve fazer sua felicidade e sua glória. Em qualquer outro lugar ela estaria deslocada. (Apud LELIÈVRE, F.; LELIÈVRE, C., 1991, p. 36, tradução nossa).

Convém às mulheres, portanto, uma educação que lhes permita serem educadoras de crianças. Interessa, então, aos Republicanos, educar tais educadoras de acordo com a moral e costumes que deverão ensinar às crianças: o amor à Pátria e ao trabalho, a honra, a bravura, o ódio aos tiranos. Sem esquecer, evidentemente, do aprendizado das tarefas domésticas especificamente destinadas às mulheres: em vez das aulas de matemática, geografia ou ciências, todas as atividades feitas com agulhas, tais como costura, bordado e tapeçaria, além de padaria, pastelaria, doçaria, importantes para o bom andamento de uma casa. Isso asseguraria a felicidade comum dos dois sexos.

Dentre os nomes conhecidos da Revolução Francesa, só Condorcet se pronunciou a favor de uma instrução idêntica para meninos e meninas. Inicia as *Cinco memórias sobre a Instrução Pública* (1791) afirmando que “a sociedade deve ao povo uma instrução pública”, como forma de tornar real a igualdade de direitos entre homens e mulheres, pois a desigualdade de instrução leva à dependência e é uma das principais fontes de tirania. Logo na Primeira Memória exalta a importância da instrução pública para acelerar o progresso, para aperfeiçoar a espécie humana e para o pleno desenvolvimento das diferentes profissões e que “deve ser a mesma para as mulheres e os homens” (2008, p.57).

Uma constituição que estabelece a igualdade política jamais será duradoura se suas instituições atuam favorecendo os preconceitos e a desigualdade, explica Condorcet. Nada seria mais contrário à pureza e à felicidade dos costumes domésticos. Longe de ser perigosa, a instrução comum é útil aos costumes, pois protege contra as diferentes espécies de corrupção, cuja principal causa é a separação dos sexos. Seria perigoso conservar o espírito de desigualdade nas mulheres, porque isso impediria de destruir esse espírito nos homens. O perigo seria bem maior. Portanto, a igualdade é, em toda a parte, e sobretudo na família, o primeiro elemento da felicidade. E Condorcet vai mais além: “A reunião dos dois sexos numa mesma escola favorece a emulação, e a faz surgir sob o princípio do sentimento de benevolência, e não de sentimentos pessoais, como ocorre com a disputa nos colégios” (p. 64). Para ele, a vida humana não é uma luta na qual os rivais disputam prêmios, mas “uma viagem que irmãos fazem em comum e na qual cada um, empregando suas forças para o bem de todos, é recompensado pela doçura da benevolência recíproca, pelo prazer ligado ao sentimento de ter merecido o reconhecimento ou a estima” (p. 65). Tudo isso explica os motivos pelos quais as meninas não devem ser excluídas da instrução semelhante à dada aos meninos. Por que as ciências, por exemplo, seriam proibidas às mulheres? Talvez elas sejam mais apropriadas para o progresso das ciências e para o crescimento das luzes “ocupando-se das observações que pedem uma exatidão minuciosa, uma grande paciência e uma vida regrada” (p.58). Pelos mesmos motivos elas escreveriam livros escolares com mais método e clareza, mais dispostas que são, por sua “amável flexibilidade, a compreender o espírito das crianças, que elas observam desde o nascimento e cujo desenvolvimento seguiram com terno interesse” (Idem).

Para completar o “conjunto” (educação universal, leiga, pública, gratuita, igual para ambos os sexos), lança a ideia da docência para a mulher, uma vez que

as mulheres são encarregadas do ensino, na Itália, nas universidades mais célebres, com sucesso [...] e cumprem com glória suas funções de professoras nas ciências mais elevadas, sem que tenha resultado disso nenhum prejuízo, nem o menor inconveniente, nem a menor reclamação ou zombaria. (CONDORCET, 2008, p. 61).

As propostas de Condorcet foram adiadas, na França. A questão da escolarização da mulher foi discutida, esmiuçada, considerada em projetos de lei, mas haveria necessidade de mais tempo para que a ideia fosse praticável. Outros países europeus tomaram a dianteira.

Segundo Hooock-Demarle (1991), no período entre 1780 e 1880, um ensino primário e secundário para as meninas foi implantado nos principais países da Europa. O domínio da leitura e da escrita foi um primeiro passo relativamente rápido e os dados estatísticos mostram que a participação feminina no processo de alfabetização não parou de crescer. Na Alemanha, como resultado da obrigatoriedade de escolarização por força de lei, em certas regiões do norte, essa taxa ultrapassou os 85% já em fins do século XVII. Mas a simples taxa de escolarização principalmente elementar, mede no máximo, o domínio das primeiras letras e não a educação mais ampla ou a igualdade de conteúdos dados a meninos e meninas. As escolas superiores para moças (liceus de ensino secundário) só aparecem em cidades alemãs (Prússia e Berlim) no final do século XIX, em 1872. O diploma do Liceu e a entrada na universidade só serão possíveis na vida das mulheres alemãs depois de 1900.

Como a questão continuava polêmica, os que não aceitavam uma educação igual para os dois sexos, trataram de mostrar as “clamorosas contradições da lei”: se, por um lado, a alfabetização obrigatória está ao alcance de todas as meninas: ler, escrever ou, em menor medida, fazer contas são perfeitamente acessíveis a todas as jovens das cidades e dos campos, por outro lado,

a hipocrisia própria do século XIX consiste em tornar inacessível à grande maioria da população feminina o acesso ao estágio superior dos conhecimentos. [...] Todos os projetos que defendem uma educação igual para todos chocam com uma oposição que não esconde a sua hostilidade.[...] Optar por uma educação igualitária corresponde a minar os fundamentos da sociedade. (HOOOCK-DEMARLE, 1991, p. 176).

Sociedade essa que aceita como fato inegável e indiscutível os “fundamentos da diferença natural” entre homens e mulheres.

Diante de tal situação, as mulheres compreenderam que a verdadeira aprendizagem aconteceria por “vias paralelas”, sozinhas, como autodidatas, à margem da escola institucionalizada. Ao lado das escolas públicas e privadas, principalmente ao lado dos conventos que acolhem as moças para educar, explica Hooock-Demarle (p.177), “a verdadeira educação, aquela que desperta a personalidade e suscita as questões, faz-se

entre as quatro paredes domésticas”. Paradoxalmente, é exatamente no espaço privado em que são confinadas pelos homens, onde, acreditam eles, elas “estão protegidas do saber excessivo”, que elas leem e releem, inicialmente a Bíblia, e depois os livros que lhes caem nas mãos. Através deles, se informam, pensam, refletem, tomam posições, mesmo sabendo que “a mulher sábia inspira medo”. E as revistas previnem o público feminino contra qualquer erudição “contrária ao bom senso”. O saber demasiado numa mulher, alertam, representa um perigo, pois pode conduzir a neuroses e ao celibato forçado. E concluem: essa mulher “é ridícula, um espantinho que provoca *arrepios de febre*” (Idem, p. 179).

Evidentemente, as principais interessadas não concordam com isso e, fazendo uso muito pessoal da *‘liberté’*, deixam de lado os textos religiosos, se entregam à “fúria de ler”, ultrapassando as aprendizagens adquiridas nas escolas ou nos conventos. Elas leem, buscando “suplemento para a alma”, para se cultivar e refletir de maneira autônoma sobre o conteúdo das leituras, sem dar muita importância à ideia que se difundia a respeito da jovem que se entrega à leitura de romances e poesias: “renega a sua inocência original e fabrica para si mesma um paraíso artificial” (p.180). O livro é, então, visto por alguns (homens) como instrumento de evasão, fuga de um cotidiano enfadonho, infeliz, contribuindo para o fim da tranquilidade doméstica. Veem na leitura um perigo para a sociedade, uma vez que a mulher leitora “não cumpre nem com o seu ofício de esposa e de mãe, nem a sua missão de mulher, que é velar pela ordem íntima da família e do lar” (Idem).

Analisando a questão, Hooock-Demarle (1991) aponta dois elementos que intervêm na mudança que afeta a leitura das mulheres: curiosidade enciclopédica por tudo o que é atual (acontecimentos, ciências, inovações, invenções) e o sentimento de participação em um processo histórico. Percebendo-se sozinhas perante novas responsabilidades familiares, econômicas e pedagógicas, para as quais não tinham sido preparadas, tornam-se ávidas por informações que possam auxiliá-las nessas funções, o que provoca uma verdadeira revolução cultural. A leitura, então, não é uma “fuga”, mas “tomada de consciência da existência de um mundo europeu de mulheres confrontadas com os mesmos problemas” (p. 183). A literatura rompe fronteiras e, com a leitura, surge uma solidariedade feminina que atinge mulheres de todas as classes sociais e de todas as gerações, iniciando reflexões acerca de vivências e experiências pessoais. São dados, assim, os primeiros passos para a docência feminina, imaginável e possível, talvez, porque a sociedade já via com outros olhos o trabalho da mulher.

Enquanto isso no Brasil...

No Brasil, a historiografia vem demonstrando que não é possível estabelecer um estereótipo comum de mulher para todo o país e todos os períodos. Na família patriarcal, por exemplo, “o *pater familias* autoritário, dominava tudo: a economia, a sociedade, a política, os parentes e agregados, os filhos e a esposa submissa” (ROCHA-COUTINHO, 1994, p.67). No entanto, essa *submissão* não significou a anulação do poder e da influência da mulher, muitas vezes de forma indireta, por trás dos bastidores. Mesmo confinada em

casa, dedicada à família, frequentemente intervinha na administração da propriedade ou até mesmo na política partidária da família, principalmente vendo-se sozinha, por afastamento ou morte do marido.

A educação e o comportamento das mulheres, desde o período colonial, variava de acordo com a classe social a que pertenciam. Mas, de modo geral, conforme nos diz Ribeiro (2000, p. 79), “tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever”. As de classe inferior desempenhavam toda sorte de trabalho pesado (inclusive agricultura e mineração) aprendido de forma assistemática, no convívio com os mais velhos e experientes. As de classe superior aprendiam os afazeres domésticos e as regras de boas maneiras. As que insistiam em aprender o abecedário para que pudessem fazer as orações “pelo livrinho, como as mulheres instruídas de Portugal”, dizia-se que, aqui no Brasil, lhes bastava aprender o “abecedário moral” de Gonçalo F. Trancoso, publicado em 1585:

A = amiga da sua casa	M = mansa
B = benquista da vizinhança	N = nobre
C = caridosa para com os pobres	O = honesta
D = devota da Virgem	P = prudente
E = entendida no seu ofício	Q = quieta
F = firme na fé	R = regrada
G = guardadeira de sua fazenda	S = sezuda
H = humilde	T = trabalhadeira
I = inimiga do mexerico	U = unida à família, útil marido
J = jeitosa (habilidosa)	V = virtuosa
L = leal	X = xã (simples)
	Z = zelosa da honra

Podemos perceber que é através da religião que se vai edificando regras e valores, “ditando hábitos e costumes, normatizando corpos e esculpindo mentes, organizando, assim, uma escala axiológica que regra comportamentos e modela uma teia inconsútil nas relações entre homens e mulheres” (ALMEIDA, 2007, p.15). A religião exerceu grande influência no cotidiano e contribuiu para manter e reproduzir não apenas a subordinação da mulher, a dominação masculina, mas a própria estrutura da sociedade de classes em seus diferentes momentos históricos.

Como bem descreve Almeida (2007), a mulher deveria ter como modelo a Virgem Maria e não podia esquecer que estava indelevelmente marcada com a mancha do pecado original. Por isso deveria ser vigiada pelos homens da família: pai, irmãos, marido, indiferentes quanto às consequências: cerceamento da liberdade, privação do livre arbítrio ou sufocação da sua individualidade. “O casamento e a maternidade eram a salvação feminina. Honesta era a esposa-mãe de família; desonrada era a mulher transgressora que desse livre curso à sexualidade ou tivesse comportamentos em desacordo com a moral cristã” (Idem, p. 66).

Pelo exposto, percebe-se que eram múltiplas as formas de educação da mulher, variando de acordo com os discursos hegemônicos. Com base num discurso “conservador”, ela deveria ser “mais educada do que instruída”, recebendo uma educação predominantemente moral, já que seu destino como esposa e mãe deveria ser o de “pilar de sustentação do lar”, educadora dos próprios filhos. A primeira Lei de Instrução Pública do Brasil, de 1827, deixava claro essa concepção:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas.

Apesar da simultânea divulgação da “inferioridade orgânica da mulher”, se começou a aceitar a educação escolarizada das meninas, para aprimorar seu caráter e evitar que ultrapassassem os limites impostos pela sociedade. As famílias mais abastadas contratavam preceptoras, professoras particulares vindas da Europa que deveriam prepará-las para o casamento e ensinar, além da leitura e escrita, boas maneiras, prendas domésticas, música (geralmente piano) e francês.

Um outro discurso de caráter liberal toma corpo na segunda metade do século XIX, mais precisamente a partir dos anos 1870, associando modernidade, progresso e educação da mulher, recebendo apoio da imprensa, que passa a veicular notícias de outras partes do mundo, principalmente França, Bélgica, EEUU, sobre a nova visão que se observava nesses países, com relação à atuação da mulher em papéis antes exercidos por homens e as novas exigências para a educação feminina. Podemos citar como exemplo, a notícia veiculada no Diário de Pernambuco, na secção de variedades, sob o título:

Emancipação das mulheres

Conta o correspondente de um jornal inglês, de Philadelphia, o seguinte: O 85º regimento [...] elegeu a Sr^a. Jennie C.Claffin seu coronel. [...] O capitão mais velho não gostou, havendo muita desordem e confusão mas a Sra aceitou o cargo e tenciona apparecer em parada à testa do seu regimento, trajando o uniforme da corporação. (Diário de Pernambuco, 28 jul. 1872, p. 8).

E mais um exemplo de que a comunidade de sentido começava a se formar com relação à educação feminina, uma vez que a instrução da mulher era incentivada:

Progresso da instrução

Mais uma util instrução, na provincia do Brabante, recentemente creada, e generosamente dotada. Tem por objecto promover a instrução e a educação das mulheres, concedendo premios aos mestres e mestras das escolas ruraes que maior numero de alumnas habilitarem, premiando as

alumnas das mesmas escolas que mais se distinguissem pela sua aplicação e aproveitamento, e votando subsídios ás pessoas que promoverem, nas diversas circumscrições o ensino do desenho, da costura etc., ou por outra maneira facilitarem a instrução das mulheres. [...]. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 29 ago. 1872, p.8).

O artigo, relativamente longo, chama a atenção dos homens que não permitem que suas filhas e esposas se instrua e cita ainda o exemplo de Bruxelas, onde “a maioria das mulheres já é instruída e é uma cidade com alto grau de progresso”.

Considerada agente natural como mãe, explica Almeida Oliveira (1874, p. 447), seria crueldade condená-la a ver seu filho “crescer na ignorância sem ter meio de libertá-lo dessa escravidão”. Por isso, inicialmente, se reconhecia a necessidade de instruir a mulher para que cada casa pudesse ser uma escola e para auxiliar o professor na sua tarefa, principalmente no que se refere à educação moral. “O melhor ensino da moral é a practica da virtude; e a virtude deve ser ensinada antes pelo habito que pelo raciocínio. [...] e cabe à mãe compartilhar com o professor o cuidado da educação moral do menino” (Idem, p. 446). Assim, para garantir a educação moral, ambos deveriam dar:

o exemplo de sua vida, a sua attitudo no meio dos trabalhos, a reserva, a bondade, a firmeza da sua palavra, a narração de bons exemplos, a escolha dos assumptos de conversação, a dos livros que lê, as anedoctas que conta, os conselhos, que cada occasião pode sugerir. (Idem)

A partir dessa compreensão, ficaram incorporados aos “deveres de uma boa mãe”, além de manter os filhos asseados: empregar toda a vigilância para que os filhos não falem à escola e sejam pontuais; estimulá-los a estudarem, prezarem os estudos; serem obedientes, amáveis, dóceis e de boa conduta. Quando a mãe de família não é instruída ou esquece esses deveres, explica Almeida Oliveira, por mais bem organizada que seja a escola, por melhor que seja o professor, os resultados não são bons. Se a mãe não está atenta à frequência e pontualidade, a escola acabará deserta, pois mais da metade dos matriculados a abandonam. O mesmo acontece se os alunos não estudam em casa ou se não se comportam adequadamente. O professor pode perder a paciência com eles, repreendê-los ou mesmo castigá-los frequentemente, que ambos viverão irritados e constrangidos, o que impedirá o bom andamento dos trabalhos na escola.

Para cumprir os “deveres de uma boa mãe”, na visão de Almeida Oliveira, em 1874, a mulher brasileira, de modo geral, não está preparada, não tem condição de compreender e desempenhar sua missão. E justifica: a educação dos homens é incompleta, o que permite perceber quão deficiente é a educação da mulher.

Se é pobre, cresce na ignorância, ou é recebida n’algum asylo ou recolhimento, e ahi confiada aos cuidados de senhoras incapazes de a educarem. [...] Tão *dignas senhoras* mal sabem ler, escrever e contar.

Algumas, a pretexto de formar os espíritos das meninas na moral e seu corpo no trabalho, as trazem quase sempre reclusas ou de tal sorte separadas do mundo, que delle não têm nenhuma ideia. Donde resulta que, quando voltam ao mundo, ignorantes, [...] facilmente se deixam corromper. (p.454).

Referindo-se às *dignas senhoras*, “celibatárias ou viúvas gastas pela inércia, pela superstição e pelo fanatismo”, Almeida Oliveira (1874) as considera impróprias para ensinar os verdadeiros deveres da vida conjugal e social, uma vez que são desprovidas de instrução e de experiência. As poucas lições de moral que dão, são comumente desfiguradas pelos “desvarios da superstição” enchendo o espírito das educandas de terrores, pânticos ou de escrúpulos excessivos e totalmente distantes dos interesses da sociedade. A habilitação que as meninas recebem para o trabalho é quase sempre muito vulgar e tão rotineiro, sem proveito, em desacordo com as inovações e o progresso alcançado nos dias atuais. Saem do recolhimento sem condições de exercer “trabalho proficuo e conseguir os meios da sua subsistência”. (Idem, p. 455).

O citado autor não considera muito diferente a educação da *mulher rica* ou *abastada*: “leitura, escrita, contabilidade, alguns trabalhos de agulha, música, dança e canto, são ordinariamente toda a sciencia que coroa o escasso ensino que a escola lhe dá”. E isso não é suficiente para “dispol-a para a nobre e elevada missão que a espera na sociedade” (Idem).

Mesmo reconhecendo os avanços com relação à criação de pouquíssimas escolas para meninas, Almeida Oliveira não poupa críticas a essa educação, com o objetivo de “contribuir com os interesses da sociedade”. Diz ele: “conversai com as moças que passam por mais bem-educadas. Tractais de assumptos sérios? Ellas não vos acompanharão. O maior esforço que fizerdes será inútil para entrete-las” (p.456). E mesmo a considerada *boa mãe*, só tem condição de falar às filhas de enfeites, moda, bailes, reuniões, espetáculos, divertimentos, ostentações e grandezas ou intriguinhas. “A sua bondade é negativa, ou consiste em não fazer o mal, quando devia ser positiva, ou consistir em fazer o bem. [...] Essa moral tão fraca e vulgar é insufficiente para formar corações na virtude [...] e a intelligencia tem se afundado em prejuizos, erros e vícios de toda sorte” (Idem).

E, da mesma forma que muitos periódicos em todo o país, apela para a compreensão e sentimento dos pais, dos esposos e dos dirigentes para darem a sua contribuição e permitirem que as filhas e esposas possam se preparar para a sua verdadeira missão através da instrução e da educação:

Pais negligentes e ignorantes, sem ideias e sem vistas, quase tanto como o Estado sois vós a causa da condenação das mulheres à sorte cruel. Como o Estado não tem mandado, vós vos tendes esquecido de fazer instruir esses entes tão sensíveis. [...] Por que assim procedeis? Acaso receais que os ornamentos do espírito conspirem contra as graças do corpo? [...] Não temais cultivar o espírito desse sexo feito para espalhar o conforto e a doçura. Os conhecimentos úteis nunca prejudicarão as suas graças. (p. 460).

Com o poder de usar sua própria voz, assim se expressam Josepha A. Felisbella de Oliveira e Maria A. Generosa Estrella, no jornal *A Mulher* fundado por elas:

[...] Causa espanto e horror que homens formados em medicina e outras sciencias cerrem as pálpebras à luz da civilização moderna, considerando a mulher um autômato incapaz de pensar, crear e decidir. Pobre mulher victima da iracundia dos homens que a querem conduzir ao abysmo eterno da ignorância e estupidez! Por maior esforço que façam os homens para conduzir a mulher para a inferioridade intelectual, os factos já consummados a conduzirão para o Templo das Sciencias, do heroísmo, cingindo-lhe a fronte a auréola da igualdade intelectual ao homem. (n. 7, 16 fev. 1883, p.2).

E todo o periódico está repleto de exemplos de mulheres que provaram sua inteligência, se emanciparam, tornando-se vitoriosas nas profissões que escolheram. E exortam: “Avante brasileiras! [...] nós podemos competir com os homens em igualdade de condições! Quebrem as cadeias que vos prendem os fracos pulsos! O vosso triunfo não está longe!” (Idem)

Conhecendo bem a situação em que se acha o país, para Almeida Oliveira a educação da mulher é apenas uma das dificuldades a se vencer. No entanto, há esperanças, começando exatamente com ela: se pode unir esforços no sentido de melhorá-la para fazer de cada mulher uma verdadeira *mãe de família*, isto é, que saiba tornar sua casa uma escola, na qual ela seja a professora, que saiba inspirar bem os seus filhos para que, em cada fase do seu aperfeiçoamento, ela seja a precursora dos nossos progressos.

A mulher docente

Ao longo de todo o século XIX, em vários países da Europa foram criadas instituições para a formação de professores primários, com o nome de Escola Normal. Como os países europeus, principalmente a França, eram as fontes de civilização do Brasil, também aqui foi adotado o mesmo modelo de Escola Normal. Enfrentando toda sorte de dificuldades e sem ter acesso a muitos dos estudos realizados (principalmente teses e dissertações), Tanuri (2000) apresenta uma síntese da evolução do ensino normal no Brasil, na “perspectiva da ação do Estado e da política educacional por ele desenvolvida”.

Inspirada no ideário da Revolução Francesa, a criação das primeiras Escolas Normais está ligada à institucionalização da instrução pública, no mundo moderno ocidental, o que significa implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. Antes mesmo que fossem fundadas as primeiras instituições destinadas a formar professores, refere Tanuri, já havia, em Portugal, a preocupação de selecioná-los.

Iniciativas pertinentes à seleção não somente antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias. E mencione-se o Alvará de 6.11.1772, que regulamenta os exames a que deviam ser submetidos os professores do ensino elementar, em Portugal e nos domínios. (TANURI, 2000, p. 62).

No Brasil, seria difícil a aplicação do Alvará devido à escassez de pessoal habilitado e disposto a exercer o magistério, devido à má ou nenhuma remuneração (o subsídio literário era insuficiente para o pagamento dos professores ou, o que era mais comum, não era cobrado), além do estado deplorável das poucas escolas existentes.

Com o objetivo de suprir a escassez ou falta de professores, foi instalado, a partir de 1820, o método lancasteriano, também chamado de ensino mútuo. Foi a primeira forma de preparação de professores, exclusivamente prática, sem qualquer base teórica.

Após a Proclamação da Independência, só com a Lei geral de 15.10.1827 é que se determinou a criação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” além de estabelecer seleção para mestres e mestras. Pouco ou nada resultou em decorrência dessa Lei.

Com a Reforma Constitucional de 12.8.1834, com base num movimento descentralista, foram criadas Assembleias Legislativas Provinciais que deveriam, dentre outras atribuições, “legislar sobre a instrução pública e criar estabelecimentos próprios para promovê-la” (Artigo 10, item 2), exceto escolas superiores. Coube, assim, às iniciativas provinciais, a criação de Escolas Normais. O lógico foi transplantar o modelo europeu, especialmente o modelo francês, embora a historiografia recente venha descobrindo que essas iniciativas refletiam as contradições internas da sociedade e que havia uma preocupação de articulação com o contexto nacional.

Neste contexto, a mulher começa a se destacar a partir de um contexto histórico, social e modernizador. Segundo Vilella (2000, p.100), o surgimento dos sistemas estatais de ensino tem no seu bojo um início do processo de profissionalização docente.

[...] Desde o século XVI, os contornos da profissão vinham se definindo nas sociedades ocidentais. No decorrer dos três séculos da época moderna, a função docente, de início não especializada e exercida como ocupação secundária, vai mudar radicalmente. [...] Assim, podemos perceber a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da igreja, aos quais se justapõe um novo ‘corpo de docentes’, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal.

Diante desse quadro, em relação à educação, a primeira Constituição de 1824 no Brasil imperial, não apresentou grandes referências ou aportes para o fortalecimento de sua importância para a sociedade. Com a Lei Geral do Ensino, de 15 de outubro de 1827, no entanto, se efetiva a intervenção Estatal na organização docente e nessa conjuntura destacamos uma primeira ideia de inserção da mulher na condição de formadora, professora na sociedade de então. Esta lei sistematiza e oficializa a entrada da mulher na sociedade brasileira, ocupando inicialmente o lugar de estudante e depois de docente, como versam os Artigos⁴ 11, 12 e 13 desta lei que tratam especificamente do currículo diferenciado para meninas, o salário em igualdade com os professores (homens) e necessidade de criação de escolas para as meninas em vilas e lugares mais populosos. Mas nada sai do papel.

Ainda segundo Villela (2000), as primeiras iniciativas só vão acontecer com o Ato Adicional de 1834, que transfere para as províncias a responsabilidade com o seu sistema de ensino primário e secundário e, desse modo, também a formação dos seus quadros docentes, o que já se apresentava naquela época como um processo de “descentralização administrativa, embora mantivesse uma forte centralização do poder político” (p, 101).

Destaca-se, na conjuntura de criação das Escolas Normais, não só na lei de 1827 como em leis de criação de escolas normais em várias províncias, que existe uma supervalorização das condições morais, que se sobrepõem às condições de competências e formação intelectual. O Artigo 4 da Lei de criação da Escola Normal de Niterói diz textualmente: “Para ser admitido à Escola Normal: requer-se ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever”. (VILLELA, 1992, p.29).

É nesse contexto que a profissão docente vai se constituindo, com características muito voltadas para a educação moral e religiosa. Existia uma maior valorização do método e menos dos conteúdos. Como vimos na lei de 1827, no Artigo 12, exclui-se geometria na educação para as meninas e a aritmética limita-se às quatro operações e ênfase em prendas para a economia doméstica.

As primeiras Escolas Normais foram, então, criadas em várias províncias⁵ sob a hegemonia do grupo conservador, como imposição do seu projeto político, e quase todas passaram por um processo de criação/extinção/recriação, fenômeno entendido por alguns como semelhante ao de “plantas exóticas que nascem e morrem no mesmo dia”. Mas estudos como o de Tanuri (2000), Almeida (1998, 2000, 2006, 2007), Araújo, Freitas, Lopes (2008), apontam algumas características comuns dessas instituições em seu período

⁴ Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosos, em que os presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeados pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do artigo 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres. (Lei de 15 de outubro de 1827)

⁵ Rio de Janeiro e Minas Gerais, em 1835; Bahia, em 1836; São Paulo, em 1846. Segundo Villela (2000), criadas mas não começaram a funcionar. Minas e Bahia, por exemplo, optaram por enviar dois professores para o exterior, para que se preparassem para utilizar os métodos simultâneo e mútuo (p. 104)

inicial de funcionamento: organização didática simples, currículo rudimentar, formação pedagógica limitada a métodos de ensino/Pedagogia, infraestrutura precária, frequência reduzida, despreparo dos responsáveis pela direção e até mesmo “brigas” políticas entre conservadores e liberais. Tais características são apontadas como as responsáveis pelo insucesso das primeiras Escolas Normais. As consequências desse insucesso se observaram na falta de interesse da população pela profissão, vista sem atrativos financeiros, pouco apreço pela função, falta de compreensão sobre a necessidade de uma formação específica e o próprio estado desanimador da instrução pública provincial. Lembre-se que, de uma sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo, não se poderia esperar que exigisse uma educação escolar mais desenvolvida. Assim, pode-se até compreender porque em 1867 havia apenas quatro Escolas Normais em funcionamento: Piauí, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro.

Analisando o processo de estruturação das escolas normais no Brasil, Villela (2000) refere que as primeiras escolas, que não previam a presença feminina, caracterizaram-se por um processo muito lento de formação, o que provocou críticas e reclamações frequentes nas assembleias provinciais, tanto por parte dos presidentes de províncias como pelos inspetores de instrução. Constatou-se a falta de interesse da população, uma vez que os salários e as condições de trabalho não se mostravam atraentes. Nem mesmo a oferta de bolsas de estudo conseguiram atrair alunos, mesmo das camadas mais pobres, para as Escolas Normais.

De modo geral, continua Villela, as décadas de 1850 e 1860 se mostraram instáveis e não foram propícias à consolidação da formação dos professores. Os governos provinciais oscilaram entre um discurso de valorização dessa profissão, e uma prática que, na realidade, subtraía os meios para não a realizar (Idem, p. 115). Na própria Assembleia, muitos deputados se manifestavam contrários “ao desperdício de verbas para uma instituição desnecessária”.

Embora se multiplicassem os discursos em prol da possibilidade de atuação das mulheres nas escolas elementares e algumas, como as da Bahia (1836) e de São Paulo (1846) já mencionassem um ‘curso feminino’ para a formação de mestras, não se conseguiu implantá-lo. Como explica Villela, várias tentativas foram feitas, todas mal sucedidas: “em geral, se previa a presença feminina mas se atrapalhavam na hora de colocar a ideia em prática”. (p.121).

A partir de 1868/1870, no entanto, “transformações de ordem ideológica, política e cultural seriam acompanhadas de intensa movimentação de ideias com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada”. (TANURI, 2000, p. 66).

Passou a fazer parte da comunidade de sentido, a crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser”, e passou a buscar novas “luzes”, o que provocou a difusão do ensino, considerado, agora, como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação. No plano ideológico, a instrução passou a ser valorizada e concebida como fundamental para a difusão dos princípios de Ordem e Civilização. Passaram a ser cogitadas teses como a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade de ensino em

todos os níveis e a cooperação do Poder Central na criação e manutenção do ensino primário e secundário, uma vez que as províncias não dispunham de recursos para isso. No contexto desse novo ideário de popularização do ensino é que as Escolas Normais passaram a ser exigidas e foram criadas/recriadas, de modo que em 15 anos, o número delas cresceu para 22, em 1883. Uma nova perspectiva pedagógica buscou articular o discurso da *modernização* com as práticas de ordenamento (de caráter conservador): instruir passou a significar “moldar, conscientizar, conformar o cidadão para o exercício da cidadania” (VILLELA, 2000, p. 116).

De acordo, então, com essa perspectiva de difusão da instrução se torna mais forte, inicialmente, a necessidade de educar a mulher, vinculando-a não só à modernização da sociedade, mas também à construção da cidadania dos jovens e à higienização da família. Segundo relata Louro (2001), preocupados em afastar do conceito de trabalho toda a carga de degradação devido à escravidão e procurando vinculá-lo à *ordem e progresso*, os políticos e os dirigentes buscaram arregimentá-las nas camadas populares.

Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores do país. Àquelas que seriam as mães dos líderes, também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior. [...] E a chave principal desse projeto educativo seria uma sólida formação cristã, [...] tendo a Virgem Maria como modelo tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. (LOURO, 2001, p. 447).

De ano para ano, crescia o número de meninas nas escolas e, com a criação das Escolas Normais, a pretensão de formar professores e professoras reacendeu as esperanças de que, finalmente se pudesse atender a um esperado aumento na demanda escolar. No entanto, isso não aconteceu, pois, de acordo com os relatórios de várias províncias, as Escolas Normais recebiam e formavam mais professoras que professores. Conforme observa Louro (2001), essa tendência que já se percebia em vários países e se registrava também no Brasil, teria dado origem à feminização do magistério, fato que poderia ser relacionado ao processo de urbanização e de industrialização que ampliou as oportunidades de trabalho para os homens.

A presença dos imigrantes e o crescimento dos setores sociais médios provocaram uma outra expectativa em relação à escolarização. Esses fatores e ainda a ampliação das atividades de comércio, a maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estava produzindo novos sujeitos e tudo concorria para a viabilização desse movimento. (LOURO, 2001, p. 450).

Para muitos autores, contudo, todo esse processo não ocorria de forma tranquila, sem resistências ou críticas. Mais uma vez as opiniões se dividiram. Para alguns, principalmente conservadores, especialmente influenciados por Tito Lívio de Castro⁶, parecia uma completa insensatez entregar às mulheres, usualmente despreparadas e portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu desuso, a educação das crianças. Para um outro grupo que, ao contrário, considerava a natureza feminina naturalmente inclinada à lida com as crianças, as mulheres eram as primeiras e naturais educadoras, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, completa Louro (2001), bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a extensão da maternidade: cada aluno era visto como um filho espiritual. “Dessa maneira, a função feminina poderia ser ampliada e sublimada e o magistério representado como uma atividade de amor, de entrega e doação à qual acorreriam as jovens que tivessem vocação”. (Idem, p. 451).

Para Jane S. Almeida (1998), no entanto, pode haver outras vertentes explicativas para o ingresso da mulher na escola e saída do homem, ainda não totalmente desvendadas. Em “Feminização do magistério: alguns mitos e possíveis verdades” discute o conjunto complexo de fatores que contribuiu para que tal fato ocorresse não só no Brasil, mas também na Inglaterra, Estados Unidos e Portugal. A crença de que teria sido uma concessão feita às mulheres considera apenas um aspecto parcial do fenômeno, e levou a um equívoco, uma vez que “a inserção profissional das mulheres no magistério não foi aceita tranquilamente pelos homens que exerciam a profissão porque isso significava a perda de um espaço profissional”⁷. (p. 64).

As grandes mudanças modernizadoras, já referidas, e que reestruturaram a sociedade, segundo Jane Almeida, podem ter contribuído para o processo de feminização da profissão, mas devem ser entendidas junto com as lutas das mulheres pelo acesso à instrução e à educação, pela oportunidade no campo profissional e pelo direito de exercer o magistério.

Com a expansão quantitativa do campo educacional, a mão-de-obra feminina se mostrou necessária principalmente devido a “impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à coeducação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador” (Idem). Ganhou força o discurso ideológico da docência como missão feminina de formar as gerações futuras, pois estava aliada à maternidade e domesticidade. Estava justificada a saída do espaço privado do lar e entrada no espaço público da escola, com a aceitação e autorização social e as bênçãos da igreja católica. Abria-se, assim, o

⁶ Autor de *A mulher e a sociogenia*, publicado postumamente em 1894 por ordem do Governo da República, Tito Lívio de Castro (1864 – 1890) foi um dos representantes do efervescente momento político, científico e cultural brasileiro. Influenciado pelas teorias evolucionistas tão em voga nas últimas décadas do século XIX, descreveu as diferenças entre os cérebros de homens e mulheres, considerando o cérebro masculino superior, devido a contínuas modificações e adaptações. Na mulher, pelo pouco uso, o cérebro acabou se atrofiando, “tornando-a passiva, indolente e parasitária”. No entanto, através de uma educação adequada, diz o autor, o cérebro feminino também poderia evoluir.

⁷ Ser professor dava visibilidade social e política, muito cara a profissionais como advogados, médicos, engenheiros, religiosos, jornalistas que exerciam concomitantemente os dois ofícios, ganhavam notoriedade e ampliavam os ganhos.

caminho para a popularidade do magistério feminino como profissão que possibilitava, simultaneamente, o exercício da maternidade e do ofício. Com o tempo, porém, e apesar do discurso masculino, se observou que nem sempre o casamento era “a suprema aspiração feminina, sendo muitas vezes preterido em relação ao trabalho remunerado” (Idem, p. 72).

Quanto à desvalorização do magistério em razão da sua feminização, ainda segundo Jane S. Almeida, não se sustenta, a julgar pelos periódicos da época que, frequentemente, se referem à má remuneração da categoria. A razão, segundo a autora, pode ser atribuída a questões sociológicas e econômicas: “é fato notório, no sistema urbano, industrial e capitalista, que as profissões ligadas à população de baixa renda têm sucumbido rapidamente à perda de seu poder aquisitivo, do prestígio e do poder político”. (ALMEIDA, 1998, p. 73). Mas é uma questão ainda pouco estudada e que merece aprofundamento.

Considerações finais

Ao trazermos a discussão da situação da mulher frente à educação formal, a Escola Normal e, junto com ela, o início da feminização do magistério, no final do século XIX, é importante destacar, em todo esse processo, a crescente intervenção e controle do Estado determinando providências variadas como programas e conteúdos para os diferentes níveis de ensino, compêndios, horários e salários, além de exigir credenciais dos professores, e convocar a participação de toda a sociedade na solução dos grandes problemas relativos à educação. O que vale ressaltar é que, ao nos debruçarmos sobre o caminho percorrido pela mulher na história da educação brasileira e os contornos em que foram se construindo a profissão docente, nos entrelaçamentos com a luta feminina, nos dá a clareza que tanto a luta da mulher como a da profissão docente continuam entrelaçadas e cada vez mais necessárias e atuais.

Fontes

ALMEIDA OLIVEIRA, A. de. **O ensino público**: obra destinada a mostrar o estado em que se acha, e as reformas que exige, a instrução publica no Brasil. Maranhão: Typographia do Paiz, 1874. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

A MULHER. Periódico de litteratura, medicina e bellas-artes, consagrado aos interesses e direitos da mulher brasileira. Pernambuco, ano I, n. 7, 16 fev. 1883. Arquivo Público Jordão Emerenciano - APEJE.

BRASIL. Lei da Instrução Publica do Brasil, de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20e>. Acesso em: 26 jul. 2013.

CASTRO, Tito Livio de. **A mulher e a sociogenia**. Rio de Janeiro: Imprensa da Casa da Moeda, 1894. (Obra póstuma).IPHAN

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Recife, julho a setembro de 1872, 1893 e 1896. Hemeroteca da FUNDAJ.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: MEC/INEP, v.81, n. 197, p. 5 – 13, jan./abr. 2000.

_____. Imagens de mulher: a imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: MEC/INEP, v.79, n. 191, p. 19 – 30, jan./abr. 1998.

_____. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX**. 2.ed.rev.e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. cap.4, p.133-215.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de. **Cinco memórias sobre instrução pública**. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

GIORGIO, Michaela de. O modelo católico. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Dir.). **História das Mulheres no Ocidente**. v. 4: O século XIX. Porto: Afrontamento, 1994. p. 199-237.

HOCK-DEMARLE, Marie-Claire. Ler e escrever na Alemanha. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Dir.). **História das Mulheres no Ocidente**. v.4: O século XIX. Porto: Afrontamento, 1994.

LELIÈVRE, Françoise; LELIÈVRE, Claude. **Histoire de la scolarisation des filles**. France : Nathan, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2001. p.443-481.

MAYEUR, Françoise. A educação das raparigas: o modelo laico. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Dir.). **História das Mulheres no Ocidente**. v.4: O século XIX. Porto: Afrontamento, 1994. p. 277-295.

MICHELET, Jules. **A mulher**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Tradução de: La femme (1859).

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução de Denise Bottmann. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

PRIORE, Mary del. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2003.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79 – 94.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SCOTT, Joan Walach. A mulher trabalhadora. In: FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle (Dir.). **História das mulheres no ocidente**. Porto: Afrontamento, 1994. Vol.4: O século XIX.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.61-88, maio/jun./jul./ago. 2000. Número especial: 500 anos de educação escolar.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. cap.1, p.17-42.

_____. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95 – 134.