



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARTA MARIA LEONE LIMA

INGRESSO DAS MULHERES NO MAGISTÉRIO DA BAHIA:
O RESGATE DE UMA HISTÓRIA.

Salvador
2006

MARTA MARIA LEONE LIMA

**INGRESSO DAS MULHERES NO MAGISTÉRIO DA BAHIA:
O RESGATE DE UMA HISTÓRIA.**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade
Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção
do grau de Doutora em Educação.**

**Orientadora: PROFA. DRA. ANA ALICE ALCÂNTARA
COSTA**

Salvador
2006

Biblioteca Anísio Teixeira / Faculdade de Educação - UFBA

L732 Lima, Marta Maria Leone.

Ingresso das mulheres no magistério da Bahia: o resgate de uma história /
Marta Maria Leone Lima. – 2006.
181 f.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Alice Alcântara Costa.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, 2006.

1. Professores de ensino de primeiro grau - Formação. 2. Mulheres -
Ensino profissional. 3. Educação - Bahia - História I. Costa, Ana Alice
Alcântara. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDD 370.7108142 - 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

MARTA MARIA LEONE LIMA

INGRESSO DAS MULHERES NO MAGISTÉRIO DA BAHIA: O RESGATE DE UMA HISTÓRIA.

**Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em
Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA, pela seguinte banca
examinadora:**

Prof. Dra. Ana Alice Alcântara Costa – Orientadora _____
Doutora em Sociologia Política, Universidad Nacional Autónoma de México
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dra. Elizete da Silva _____
Doutora em História Social, Universidade de São Paulo
Universidade Estadual de Feira de Santana (BA)

Prof. Dra. Sara Martha Dick _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dra. Ronalda Barreto _____
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas - SP
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dra. Diomar das Graças Motta _____
Doutora em Educação, Universidade Federal Fluminense - RJ
Universidade Federal do Maranhão

Salvador, dezembro de 2006

Dedico

Ao passado que sempre nos regata.

Ao Professor Felipe Serpa.

Agradecimentos

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidas na elaboração desta tese. Muitas por me terem dado pistas para buscar caminhos para produzi-la; outras por terem me acolhido, acarinhado e escutado nas horas de tristeza e de falta de estímulo para continuar; e outras apenas pelo fato de cobrarem a sua conclusão. Muito obrigada!

Muitas pessoas passaram por minha vida nesses longos anos de doutoramento: umas se foram; algumas sumiram e reapareceram; outras são eternamente presentes. E há ainda aquelas que são presentes, embora distantes, e não têm idéia do quanto foram e são importantes para mim.

Espero não cometer nenhuma injustiça, e, para organizar os agradecimentos, vou começar pelas instituições a que estou vinculada.

Assim, agradeço:

Às meninas e ao menino do NEIM: Rita Lessa, Alda Motta, Silvia Lucia, Cecília Sardenberg, Márcia Macedo, Alexnaldo, Silvia Aquino, Ângela Freire, Iole Vanin.

A Fabiana Negreiros, pelo trabalho realizado no Arquivo Público do Estado Bahia e a Cicinha, pelas dicas valiosas sobre documentos importantes para tese

A Léa Santana, pela confecção do abstract.

A todas aquelas que não foram mencionadas, que vão ser representadas pela figura da professora Ana Alice Costa – minha referência, meu apoio e a minha admiração. Orientadora completa e pronta para todos os momentos.

A professores, professoras e funcionários da UFBA: professor Miguel Bordas e professora Dora Leal Rosa, que garantiram o meu retorno à Faculdade de Educação. A Jô e a Sara Dick, que colaboraram na confecção do primeiro capítulo

da tese. A Tereza Fagundes, pelo apoio e pelas palavras de incentivo no momento certo. A Graça, Kátia e a Nadja, sempre disponíveis para nos atender.

A amigos, amigas e colegas da UEFS. A todos eles, a todas elas, sem nomes, a minha estima e carinho. Suportaram minha loucura, minha ansiedade e ouviram com paciência e dedicação todas as minhas lamentações. Cada uma dessas pessoas sabe o quanto sou agradecida. Especialmente a Pensilvânia, pela revisão realizada no trabalho.

A minhas alunas e alunos da UEFS, FJA e UFBA, que sempre me incentivaram e acreditaram que eu teria condição de dar conta de todas as responsabilidades assumidas: professora, mãe, dona de casa, filha, amiga e estudante. Obrigada!

Por fim, a família: a meu pai e minha mãe, que cobriram a minha ausência nos momentos mais delicados da minha vida, junto a meus filhos; sem esse apoio, sei que não teria sido possível. A meus irmãos e irmã, sempre presentes. E aos dois presentes que a vida me deu: Pedrinho e Joãozinho. A Neusa, pelo cuidado, atenção e solidariedade a essa mãe angustiada por não estar mais presente na vida dos filhos. A Jessé, pela revisão do texto, e que, no apagar das luzes, percebeu que era fundamental fechar essa porta.

Às meninas da banca: afetivas, amigas e competentes. E não poderia ser de outra forma. Além de propormos um novo fazer científico, sem neutralidade, objetividade e parcialidade, acredito que todo e qualquer processo educativo passa pelo diálogo e pelo afeto. Esses elementos, ao invés de interferirem na avaliação, estimulam o debate e a construção de um conhecimento engajado e que responde às demandas da sociedade.

Aos amigos e às amigas da vida, sempre presentes e a postos. Em especial, a Ronalda Barreto que, mesmo com tantas obrigações e responsabilidades, foi sensível para ouvir os caminhos que eu estava percorrendo na tese e soube, com jeito e carinho, me cobrar a elaboração dos últimos capítulos.

RESUMO

O curso Normal, no Brasil, foi criado após a política de descentralização do poder em 1834. Logo em seguida, quatro províncias criaram suas Escolas Normais. A Bahia foi a única a oferecer um Curso Normal especial para as mulheres. Este trabalho tem como objetivo analisar o ineditismo dessa proposta baiana, que se antecipa às outras províncias em pelo menos 30 anos. A tese investiga os motivos desse avanço, sob o argumento de que a Bahia guardava algumas especificidades, tais como: a influência das lutas em prol de educação feminina, cujo centro de referência era a França; o receio dos Poderes Públicos da Bahia, preocupados com o estado de convulsão social em que vivia a sociedade baiana, principalmente no que se refere ao levantes Malês (1835) e Sabinada (1837), em que a participação de escravos e professores, respectivamente, provocou a desconfiança dos Poderes Instituídos quanto à utilização de homens na tarefa de formadores de jovens; e os baixos salários já pagos aos professores, o que ensejava a possibilidade de utilização das mulheres. Para verificação dessas hipóteses, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental na Biblioteca Pública do Estado, no Arquivo Público do Estado da Bahia e na Fundação Clemente Mariani. Foi observado que a Bahia tinha a França como centro de referência cultural, porque havia uma ligação intelectual baiana com as idéias que circulavam na França sobre educação feminina, iluminismo e a formação do cidadão através da escola. A Bahia, diante das outras províncias, vivia um estado de exceção: extrema pobreza, falta de políticas de geração de emprego e cobrança de impostos associada à falta de investimento do império. Esse quadro criou um estado de fragilidade social que transformou a Bahia em uma das províncias mais conturbadas desse período no Brasil, o que reforça a hipótese de que não seria seguro entregar a responsabilidade da educação aos homens, pois muitos deles estavam envolvidos em rebeliões e levantes, principalmente os professores. Desse modo, seria urgente pensar em um instrumento de contenção e controle dessa sociedade, e a escola, ao contrário do que pregavam os sabinos, era vista como elemento de adestramento das futuras gerações, se realizada exclusivamente por mulheres.

Palavras-chave: História da Educação, Magistério, Educação da Mulher, Gênero, História da Educação na Bahia.

ABSTRACT

The Normal Course, in Brazil, was created after the policy of decentralization of power in 1834. Right after that, four provinces created their Normal Schools. The state of Bahia was the only one to offer a special Normal Course for women. This study aims to analyze the innovative character of the proposal made from the state of Bahia, which anticipates the other provinces in at least 30 years. The thesis investigates the reasons for this progress, under the argument that Bahia had some specifics, such as the influence of struggles in favour of female education, which the centre of reference was France; the fear of the Public Powers of Bahia, concerned about the state of the social upheaval that the society was living in, especially in regards to the Malês Battles (1835) and Sabinada (1837), in which the participation of slaves and teachers, respectively, led to a distrust of the Traditional Powers on the use of men in the task of teaching young people; and the already low wages paid to women teachers, which opened the possibility of using women to this task. To verify these hypotheses, a documentary and bibliographic survey was conducted at the State Public Library, in the Public Archive of the State of Bahia and the Foundation Clemente Mariani. It was observed that the state of Bahia had France as a center of cultural reference, because there was a connection between the intellectual ideas in Bahia and the ones that circulated in France about female education, enlightenment and education of citizens through the school. The state of Bahia, ahead of the other provinces, lived a state of exception: extreme poverty, lack of policies for generation of employment and high tax collection associated with the lack of investment from the Portugal empire. This framework has created a state of social fragility that transformed Bahia in one of the most turbulent provinces of this period in Brazil, which strengthens the hypothesis that it would not be safe to deliver the responsibility of education to men, because many of them were involved in rebellions and uprisings, mainly teachers. Thus, it was urgent to consider an instrument of restraint and control of that society, and the school, contrary to what said the sabinos, was seen as an element in the training of future generations, if carried out solely by women.

Keywords: History of Education, Teaching, Education of Women, Gender, History of Education in Bahia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1º CAPÍTULO	
1.1 – Historiografia e educação: status da matéria	25
1.2 – Articulação entre a História da Educação e a História das Mulheres	26
1.3 – A pesquisa sobre a educação feminina	29
1.4 – História, educação e mulher: por uma historiografia da educação feminina	34
1.4.1. Crítica feminista à ciência	37
2º CAPÍTULO	
2.1 – A educação na Europa no século XVIII	56
2.2 – Emílio e Sofia, ou a mulher em Rousseau	61
2.3 – A formulação rousseauiana quanto à educação e à cidadania do homem e da mulher	66
2.4 – O diálogo (querela) entre Rousseau e as autoras feministas do século XVIII - XIX.	79
3º CAPÍTULO	
3.1. Os conselhos de Rousseau na Bahia: as cartas de Lino Coutinho	92
4º CAPÍTULO	
4.1 – A educação no Brasil	113
4.2 – Contexto internacional e a família real no Brasil.	125
4.3 – A província baiana nas décadas de 1830 a 1840: o Levante dos Malês e a Sabinada	130
4.3.1 – A Rebelião dos Malês: o haitismo na Bahia	137
4.3.2 – A Sabinada e a Educação das Luzes	142
5º CAPÍTULO	
5.1 – "Oropa , França e Bahia": educação francesa na província baiana	148
5.2 – A Escola Normal da Bahia: o modelo francês	152
CONCLUSÃO	164
REFERÊNCIAS	172

INTRODUÇÃO

A tradição dominante, na área de História da Educação, instituiu como seu objeto de estudo os sistemas de ensino, as políticas educacionais e as idéias pedagógicas. Desse modo, passou-se a considerar como História da Educação os estudos que se preocupavam basicamente com a organização dos sistemas de ensino e com as políticas educacionais provenientes do Estado.

Essa tradição abriu uma lacuna na área em análise, ao eleger como objetos de estudo aqueles temas situados no campo institucional e, conseqüentemente, estabelecer como fonte a legislação de ensino.

Temas que poderiam ser analisados e estudados foram desconsiderados, a exemplo das instituições educacionais que não estavam no âmbito do estado, as práticas pedagógicas de instituições populares, a educação de índios, negros e mulheres. A necessidade de lidar com essas novas temáticas trouxe, também, como possibilidade, a utilização de outras fontes como fotografias, diários, cartas, histórias de vida etc.

Com a incorporação desse novo campo de análise, a História da Educação pôde trabalhar a formação de professores, dentre outros temas, a partir da perspectiva dos agentes educacionais. Categorias como gênero, etnia e classe social passaram a ser utilizadas como referência para estudos daqueles que atuam em educação: alunos, funcionários e professores. Para tanto, foi necessário redefinir os procedimentos da pesquisa nessa área.

Por tudo isso, o estudo sobre a educação feminina constitui, hoje, um novo e importante campo. Indagações sobre como se deu a entrada das mulheres na educação e quais as demandas políticas e sociais para que isso viesse a acontecer me levam a buscar um espaço de investigação que se situa na interseção da História com a história da educação e que será desenvolvido no corpo deste trabalho.

Por se tratar de uma preocupação relativamente nova, pois só nas duas últimas décadas do século passado é que começam a aparecer os primeiros estudos, uma questão fica para ser respondida: é possível se fazer uma historiografia educacional feminina? Tentando atender a essa questão, proponho-me a estudar o acesso das mulheres brasileiras ao curso de magistério, durante o século XIX, período em que esse curso profissional – criado inicialmente para atender a homens – foi se transformando numa atividade eminentemente feminina.

Durante a realização do mestrado, com a dissertação *Magistério e Condição Feminina: um estudo sobre a identidade de gênero no ICEIA*, apresentada em 1996, estudei o acesso das mulheres ao curso de magistério no século XIX, na Província da Bahia, verificando como se deu esse ingresso e como essa profissão se transformou em atividade essencialmente feminina. Pude perceber que, apesar de ter sido criado para homens, o magistério acabou recebendo e formando mulheres. Constatei também que, na década de 70 do século XIX – período em que ainda existia a segregação de sexo nas escolas –, as professoras passaram a ser responsáveis pela educação dos meninos e das meninas.

Nesse trabalho, o foco central estava nos argumentos oficiais para que a mão-de-obra feminina fosse utilizada. Não verifiquei, por exemplo, qual o papel do movimento de mulheres em prol de sua educação no Brasil e em outras partes do mundo ocidental.

Na atual proposta, analisarei as razões dessa abertura de vagas a partir de uma demanda social para as mulheres no Curso Normal, no Brasil e, em especial, na Bahia. Para tanto, são questões importantes a serem analisadas:

1. De que modo os “movimentos internacionais pela educação e emancipação feminina” influenciaram a decisão do Império de permitir a entrada de mulheres através da lei de 1827, que institui, a partir de Ato Adicional à constituição de 1824, escolas de Primeiras Letras para meninas e meninos e, posteriormente, acesso aos Cursos Normais?
2. Que motivos levaram um país de tradição católica – em que o único espaço reservado às mulheres era o espaço doméstico – a lhes permitir o acesso à educação e a uma profissão?

3. Qual o significado da permissão de ingresso de mulheres no mercado de trabalho, através da educação e de outras atividades não domésticas, uma vez que elas constituíam uma parcela da população que sempre esteve à margem da sociedade?

Além dessas questões, o foco central do trabalho será a análise da escola normal, criada na Bahia no mesmo período em que outras escolas brasileiras foram criadas. Eram escolas que só permitiram o acesso feminino às suas salas de aula após a década de 70 do século XIX, com a reforma do ensino normal, através da lei Leôncio de Carvalho, de 1879, que foi responsável pela transformação da situação e da condição da mulher na educação, especialmente no magistério primário, entre o final do Império e início da República.

É interessante ressaltar que, a partir dessa lei, foi permitido o ingresso de meninos e meninas na mesma sala de aula, ou seja, a co-educação, tendo uma mestra como responsável pela turma. Quanto a esse aspecto, Rui Barbosa, relator do decreto-lei de Leôncio de Carvalho, assume duas posições quanto o aproveitamento da mulher no magistério: a primeira diz respeito ao perigo de colocá-la na mesma sala de aula com homens, durante a adolescência; a segunda referia-se à sua capacidade “inata” de assumir o tirocínio docente para crianças pequenas (Freire, 1989).

Desse modo, o objetivo deste trabalho é estudar a Escola Normal da Bahia, criada em 1836, com seu *Curso Especial para as mulheres*, bem como as escolas normais que foram criadas no Brasil durante o mesmo período e que só permitiram o acesso das mulheres algumas décadas depois.

Deve-se ressaltar que o ato de descentralização¹ de 1834 deu margem à criação de diversas escolas no Brasil: Escola Normal de Niterói, de 1835, Escola Normal de Ouro Preto, de 1840, e Escola Normal de São Paulo, de 1846. Dessas escolas, apenas a da Bahia deu acesso às mulheres; nas outras Províncias, a entrada de mulheres só se verificou no último quartel do século XIX. Segundo Almeida (1998),

Durante décadas, o magistério primário havia sido desempenhado somente por homens e havia muitos professores lecionando nas escolas normais para moças e para rapazes. A primeira Escola

Normal em São Paulo, criada pela Lei n. 34 de 16 de março de 1846, foi destinada apenas ao sexo masculino, tendo sido instalada numa sala de um edifício público na Praça da Sé. [...] Era uma escola de um único professor, que acumulava também a função de diretor e acompanhava a turma de alunos até o final do curso. (ALMEIDA, 1998, p.58)

Nesse contexto histórico é necessário compreender o motivo de a província baiana permitir que pessoas do sexo feminino ingressem no curso normal – ou “*Curso Especial para as Mulheres*”, como ficou conhecido –, principalmente porque o magistério se constitui em uma das primeiras atividades realizadas por mulheres fora do espaço doméstico.

No século XIX, os países adeptos do protestantismo, como Inglaterra, Alemanha e Prússia, eram mais favoráveis à educação das moças. No Brasil, a discussão em torno do ensino secundário começou a partir da década de 40 do século XIX, ao passo que “a maior parte dos países europeus já tinha criado o ensino secundário para moças entre os anos de 1880 e 1920” (PERROT, 1998, p.104).

A partir da consideração desses aspectos, trabalho com a hipótese de que a determinação para abertura de vagas para as mulheres no curso de magistério, no segundo quartel do século XIX, na Bahia, sob a égide do governo imperial, se deu em função:

- a) da influência dos movimentos internacionais em prol de educação feminina, uma vez que a Bahia tinha a França como centro de referência;
- b) da determinação dos poderes públicos da província da Bahia, preocupados com o advento dos levantes Malês (1835) e Sabinada (1837), ambos com a participação de escravos e professores, respectivamente, fato que provocou a desconfiança dos poderes Instituídos quanto à utilização de homens na tarefa de formadores de jovens;

¹ Esse ato transferia para as províncias a responsabilidade de criar escolas primárias e secundárias.

c) dos baixos salários pagos aos professores, o que enseja a possibilidade de utilização da mão-de-obra feminina, pois já se aceitava a idéia de que a mulher assumiria a atividade como sacerdócio.

Tais fatores podem ter contribuído para que a província baiana antecipasse, em pelo menos trinta anos, a resolução de ter mulheres que assumissem atividades docentes. O fato é que o resto do Brasil só passou a considerar essa possibilidade após a Lei Leôncio de Carvalho, de 1879, que revoga a lei de segregação de sexos para crianças com idade inferior a dez anos, iniciando-se, dessa forma, a co-educação nas escolas.

Desse modo, estabeleci como objetivo investigar quais os motivos que levaram a Província baiana a se antecipar, em pelo menos 30 anos, com a criação de um curso especial para as mulheres na Escola Normal da Bahia.

Para a realização da pesquisa, foi feito um estudo sobre a luta das mulheres pela emancipação e educação femininas, aliado ao debate sobre a criação de espaços educacionais femininos na Bahia e no resto do Brasil. Em seguida, identificamos e analisamos os elementos motivadores da criação dessas escolas na província baiana e os relacionamos ao contexto social, cultural e político. No nosso caso, o aproveitamento feminino para lecionar a crianças ainda no século XIX.

Com a finalidade de romper com a crítica exposta na introdução do texto, utilizamos a releitura dos documentos oficiais, buscando, nas entrelinhas, as questões referentes à mulher, à sua história e à sua educação. A pesquisa envolveu documentos da província baiana, que criou sua escola normal no mesmo período em que as províncias de Niterói, Minas Gerais e São Paulo o fizeram, mas com uma proposta de aceitação de mulheres em curso especial, diferentemente das referidas províncias.

Foi necessário o levantamento de fontes primárias da província baiana e de fontes secundárias relacionadas ao ato de criação dessas escolas nas demais províncias, tendo como questões-problema:

a) Por que a província baiana permitiu a entrada de mulheres na Escola Normal, e as outras províncias oferecia esse curso apenas para homens?

b) Quais os fatores determinantes para essa decisão? Quais as circunstâncias sociais, culturais e políticas fizeram com que a Bahia se diferenciasse das demais províncias?

c) Qual o contexto histórico da província baiana e qual o porquê de sua singularidade nessa decisão?

O estudo desenvolvido concentrou-se nas décadas de 30 e 40 do século XIX, na província baiana. Portanto, a tentativa empreendida é de: (1) estabelecer relações entre as circunstâncias sócio-históricas que envolvem a criação desse tipo de escola, na província baiana, e a situação político-econômica capaz de justificar a necessidade de sua instalação; (2) identificar os fatores motivaram a utilização de professoras e (ou) professores.

Para a realização dessa tarefa, foi necessário inscrever a mulher na história, o que implica adotar uma postura crítica e reflexiva. Scott (1990, p.6) afirma que só é possível visibilizar a mulher, através da redefinição e ampliação dos conceitos, das metodologias e das “noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas”. Desse modo, pode se fazer a história social das mulheres e uma nova história.

Para isso, torna-se necessário adotar o ponto de vista ou a perspectiva feminista, utilizando-se também de algumas técnicas das ciências sociais, como entrevistas e documentos pessoais (cartas, diários, agendas, etc.), e da história oral, entre outras, ou seja, lançar outro olhar, capaz de desvelar a situação ou posição das mulheres na sociedade. Ao se considerarem as entrelinhas dos documentos oficiais, por exemplo, é possível estabelecer e (ou) reconstruir a experiência social das mulheres nas sociedades humanas.

Em relação a essa questão, Perrot afirma que a mulher esteve

... excluída, muitas vezes, da história [...] porque o ofício do historiador é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios. Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes

e negligencia os sexos. Cultural ou “mental”, ela fala do homem em geral, tão assexuado como a humanidade. (PERROT, 1988, p.185)

Quanto ao mesmo aspecto, Dias (1992) afirma que entrar no terreno de estudos sobre as mulheres na sociedade não é tão simples, pois se trata “de terreno minado de incertezas, saturados de controvérsias movediças, pontuados de ambigüidades sutis que é preciso discernir, iluminar, documentar, mas que resistem a definições” (p.39). A autora conclui que investigar a condição da mulher na sociedade necessita da adoção de novos parâmetros epistemológicos e metodológicos.

Nesse sentido, a pesquisa feminista tem se apresentado como uma das possibilidades de resgate da posição das mulheres na sociedade, a partir da utilização de um campo essencialmente multidisciplinar, “onde a perspectiva de uma pluralidade de métodos é interessante e mesmo imprescindível para a reconstituição crítica da experiência social das mulheres.” (Dias, 1992, p.51).

O problema que se apresenta é transformar a mulher em sujeito, reconstruindo sua identidade social através de documentos que não se preocupavam em revelar a sua condição em determinado espaço-tempo social, que não lhe davam visibilidade, até porque os espaços públicos, no século XIX, eram masculinos.

Torna-se, portanto, relevante a afirmação de Perrot (1988), segundo a qual os materiais produzidos pelos historiadores são documentos elaborados pelos homens, que têm “o monopólio do texto e da coisa pública [...] Quantitativamente escasso, o texto feminino é estritamente especificado: livros de cozinha, manuais de pedagogia, contos recreativos ou morais constituem a maioria.” (PERROT, 1988, p.186).

Outro ponto destacado pela referida autora diz respeito aos espaços públicos. Para ela, as mulheres, durante o século XIX, já ocupavam as ruas, viajavam, procuravam trabalho. No entanto, alguns espaços ainda lhes eram vedados, como, por exemplo, os espaços da política, do direito e das atividades intelectuais.

Pensando a respeito de tal situação, alguns historiadores e historiadoras, nos últimos anos, passaram a considerar novas perspectivas do passado e adotaram outras fontes de estudos. A essa tendência Burke chamou de “História vista de baixo”, ou seja, a história dos excluídos. Segundo ele, “tradicionalmente, a história

tem sido encarada, desde os tempos clássicos, como um relato feito dos grandes.” (BURKE, 1992, p.40). Esse novo ponto de vista se apresentou como alternativa ao que se chamava de história das elites.

Nesse novo campo de estudos, podemos incluir a história das mulheres, uma área também relativamente nova, originária do movimento feminista, que reivindicava “uma história que estabelecesse heroínas, prova da atuação das mulheres, e também explicações sobre a opressão e inspiração para a ação.” (SCOTT, 1992, p.64)

Para Perrot (1988), a grande dificuldade para construir a história das mulheres é descobrir onde elas estavam. Além da falta de fontes diretas para a pesquisa, o material utilizado pelos historiadores estaria no âmbito do público. Conseqüentemente, em função da segregação dos sexos, a mulher estaria circunscrita ao espaço doméstico. Como resolver a questão das fontes e o tratamento dos dados?

O grande problema dos historiadores da educação, portanto, diz respeito ao uso das fontes. Até então, a história considerou os documentos oficiais como aqueles que poderiam recompor o passado de forma mais aproximada. As novas questões que foram formuladas à história da educação colocaram os pesquisadores frente a novos problemas.

Seria preciso (re)interrogar os documentos oficiais disponíveis, colocando outras possibilidades, lendo as entrelinhas, como também buscar outros documentos, não oficiais, capazes de auxiliar o entendimento do problema em questão.

Durante a pesquisa para o Mestrado, pude verificar que o olhar que nós, pesquisadores, lançamos sobre a documentação pode nos dar novas pistas sobre o lugar das mulheres na sociedade brasileira do século XIX, a partir das entrelinhas, das ausências e dos silêncios.

Por exemplo, durante o período de criação da Escola Normal da Bahia, existia a lei de segregação de sexos. A literatura disponível até o período da minha dissertação afirmava que o curso aceitava mulheres, mas que não havia matrícula de alunas-mestre. Manipulando a documentação, encontrei, no Arquivo Público da Bahia, nas

“Fallas dos presidentes da província”, notícias sobre alunas que freqüentavam a escola, como também tentativas de solucionar a questão da segregação de sexos. Uma das soluções foi a alternância de freqüência dos alunos e alunas na escola, o que provocou, posteriormente, um debate sobre a carga horária do curso, o que, segundo os relatos, prejudicava os alunos.

Em nenhum momento a documentação disponível retratava a situação da mulher, e sim da segregação de sexos. Exatamente por esse motivo, elas não estavam sendo visibilizadas e os estudos de História da Educação afirmavam que, na Bahia, o Curso especial para as mulheres só existia na Lei.

No tocante a essa questão, ou seja, à utilização de fontes, é necessário buscar aquelas que possam dar visibilidade a grupos sociais que estiveram à margem da sociedade. Então, como reconstituir a história de parte da população que esteve invisível ou à sua margem? Como resgatar a história dos negros, das crianças, dos trabalhadores, dos índios e, no meu caso, das mulheres? Segundo Burke, parte dos historiadores, no intuito de resolver esse problema,

... se voltaram para a história oral (cf.p.163); outros à evidência das imagens (cf.p.237); outros à estatística. Também se provou possível reler alguns tipos de registro oficiais de novas maneiras. (BURKE, 1992, p.25)

A minha preocupação seria, então, buscar a visibilidade da mulher, tentar entender qual a posição que ela ocupava na sociedade brasileira nos séculos passados, quais os espaços educacionais disponíveis e como o “movimento internacional em prol da educação feminina” colaborou para a criação de escolas e centros de formação de professores.

Com tantos aspectos relacionados à posição das mulheres nas sociedades antigas, como, então, captá-la? Quais as fontes disponíveis? Como utilizar e interpretar essa documentação disponível?

Se o problema não reside nas fontes, na documentação e nos artigos disponíveis, como solucionar o problema da invisibilidade feminina? O elemento novo estaria, então, na coleta, no tratamento ou na interpretação dos dados. Ao mudar a maneira

como se trabalha o material colhido, novos caminhos são apresentados, e a mulher pode ser encontrada.

No tocante a esse tema, Scott afirma que não seria necessário

... deixar os arquivos ou abandonar o estudo do passado, mas mudar alguns dos nossos hábitos de trabalho e algumas das questões que colocamos. Temos que examinar atentamente os nossos métodos de análise, clarificar as nossas hipóteses operativas e explicar como pensamos que a mudança se dá. (SCOTT, 1990, p.14).

Dias (1992) corrobora com o exposto acima, ao afirmar que a chave para a compreensão estaria na adoção de uma perspectiva capaz de considerar que as verdades científicas e históricas são parciais, que uma palavra pode conter vários significados, que não existe a figura do sujeito universal. Em sua opinião, o importante é refazer “perspectivas, parâmetros, conceitos, para não cair na armadilha do hegemônico.” (DIAS, 1992, p.50).

A contribuição da pesquisa feminista seria oferecer ao campo das ciências a possibilidade de estudar a sociedade a partir de seus elementos constitutivos: homens e mulheres que pertencem a diferentes classes sociais, etnias e gerações, entendendo que a construção de sua identidade social sofre estímulos e interferências diversas e, nessa perspectiva, a figura do ser uno e indivisível pertence agora a outra história.

Trabalhar com abordagem de gênero nos estudos históricos ampliou a sua diversidade, ao considerar a existência de uma vasta gama de documentos que, embora fragmentados, possibilitam uma leitura mais detalhada da sociedade, isto é, o problema não reside na ausência de fontes, mas, sobretudo, na forma como esses documentos históricos são inquiridos.

Assim, para desenvolver a pesquisa foram realizados:

- ◆ Levantamento da bibliografia relacionada à província baiana, nas décadas de 30 e 40 do século XIX. Nesse levantamento, foram identificadas as referências que tratavam do contexto político, social econômico e cultural da Bahia e do Brasil durante o período em estudo.

- ◆ Levantamento de atas, relatórios, documentos oficiais e legislações do ensino estadual, relacionados à educação, nos seguintes arquivos:
 - Arquivo Público do Estado da Bahia;
 - Setor de Obras Raras da Biblioteca Pública do Estado da Bahia;
 - Fundação Clemente Mariani.

Nos citados arquivos, a pesquisa foi realizada em periódicos, revistas e jornais – da Bahia e do Brasil – que cobrem o período em estudo. No Arquivo Público do Estado da Bahia, pesquisei nas *Fallas dos Presidentes da Província*, entre 1830 e 1850. Essas falas revelam como foram criadas as escolas de Primeiras Letras e a Escola Normal da Bahia. Encontramos, também, a Lei de N. 37, de criação da Escola Normal da Bahia, e o regulamento da instituição, elaborado pelo professor João Portela, além de várias cartas desse professor e de outros professores que reivindicavam material para a escola, bem como solicitação de matrícula para a Escola Normal.

No setor de Obras Raras da Biblioteca Pública do Estado da Bahia, foi encontrado o original do livro de Lino Coutinho, intitulado *Cartas para educação de Cora*, que muito colaborou para a sistematização das idéias rousseauanas na Bahia e para a concepção, presente no período, sobre educação da mulher. Foi realizada uma análise de conteúdo das *Cartas sobre a educação de Cora*, nas quais o médico expressa sua concepção de educação para a mulher baiana no século XIX.

Na Obra *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau, especialmente o capítulo V, sobre Sofia, foi a base para compreender como foram elaborados, a partir de uma proposta de educação diferenciada para ambos os sexos, o exercício de cidadania para os homens e da domesticidade para as mulheres. Desse texto, foram sistematizadas 10 lições sobre a proposta de educação feminina para os séculos posteriores. Encontramos, ao longo das cartas de Lino, as lições de Rousseau.

Na Fundação Clemente Mariani, foram identificados jornais do século XIX na Bahia, para verificar o contexto cultural da província baiana, e o livro de Adriana Dantas Reis, *Cora: lições de comportamento feminino na Bahia do século XIX*, publicação

realizada a partir de estudo desenvolvido no Mestrado na Universidade Federal da Bahia, no Programa de Pós-graduação em História Social.

Esta tese está estruturada em cinco capítulos, organizados da seguinte forma: O primeiro terá como foco central a discussão em torno do campo de estudo da História da Educação – que denomino Ciência da Educação por sua vinculação aos cursos de formação de professores – seus objetos e suas fontes. Ao se definir a História da Educação como Ciência da Educação, instituiu-se a tradição de que seu objetivo é formar educadores e justificar o estado atual da educação; assim, seus objetos e fontes estariam relacionados ao Estado.

A partir dessa compreensão, busco fazer uma articulação entre a área de Estudos da Mulher e a História da Educação, demonstrando o quanto ainda são pouco difundidos esses trabalhos. Apresento como foi introduzida, nos estudos históricos, a temática sobre a mulher e como se constituiu a área de estudos *história das mulheres*. Para compreender como o tema mulher foi incorporado à história, faço uma pequena incursão historiográfica sobre o movimento de mulheres – o feminismo – e como ele tratou a questão da opressão feminina a partir do próprio movimento feminista e das teorias sociais que tentavam dar conta de tal temática.

De posse dessa configuração, busco entender como se encontram os estudos de gênero na *História da Educação*, demonstrando que, nesse campo, ainda são poucos os trabalhos que incorporam tal problemática. Assim, reivindico a necessidade de releitura da *história da educação*, considerando que a sociedade e a educação são sexuadas e caberá às historiadora e aos historiadores da educação incorporarem tal categoria, ou seja, os estudos de gênero na educação.

O segundo capítulo terá como objetivo discutir a introdução da educação no século XVIII como um direito e uma necessidade da sociedade em formação, ou seja, a educação como principal instrumento de formação do sujeito cidadão, o cidadão. Para tanto, analisarei como foi introduzido o tema da educação na Europa, a partir da Alemanha, da Inglaterra, da França e através de alguns autores como Madame Staël, Mary Wollstonecraft, Olimpy de Gouge e Jean Jacques Rousseau. Em relação à Alemanha, pretendo também verificar como o movimento protestante identificou, na alfabetização das mulheres, a possibilidade de divulgar as Escrituras Sagradas.

Rousseau foi ponto de partida para entender a educação como uma necessidade do novo século que se inaugurava. Com *Emílio* e com o *Contrato Social*, ambos publicados no século XVIII, percebi como o autor elabora a sua concepção de educação e cidadania. A partir desses elementos, relacionei o conteúdo do capítulo V – Sofia – do livro *Emílio*, com o advento da luta pela emancipação feminina, que tem, na Revolução Francesa e na atuação de Olimpy de Gouge, Madame Gacon-Dufon, Madame Clément-Hémery e Mary Wollstonecraft, as suas principais representantes e divulgadoras. Essas autoras vão ressaltar a necessidade do exercício de uma cidadania feminina através de sua educação, ao travar um diálogo profícuo nos séculos XVIII e XIX com Rousseau.

Das concepções rousseauneanas sobre a educação da noiva de Emilio, busco compreender como o filósofo vai pensar a educação feminina daquele período e, a partir da análise desse documento (capítulo V - Sofia), são sistematizadas as dez lições sobre como se educar as mulheres.

De posse dessas dez lições, elaboro o terceiro capítulo da tese. O tratado sobre educação feminina na Bahia, *As cartas sobre a educação de Cora*, formulado pelo médico e político Dr. José Lino Coutinho para a preceptora da sua filha, orientando-a como deveria ser a educação de sua filha Cora, foi a base para compreender o caminho das lições de Rousseau até a Bahia.

No quarto capítulo, analiso o momento em que a sociedade brasileira, acostumada à inexistência de um sistema educacional, é surpreendida com a transferência da família real portuguesa para a Bahia e, logo em seguida, para o Rio de Janeiro. A vinda da família real para o Brasil em pouco colaborou para mudanças, no que se refere à educação popular. Portanto, caracterizo o Brasil do século XIX, antes e depois da vinda da família real portuguesa – destacando o surto de desenvolvimento experimentado pelo País depois dessa transferência – e ressalto que as mudanças sociais e a introdução de um sistema de educação só atenderam à elite provincial brasileira.

Tais aspectos são importantes, porque podem revelar qual o interesse dos poderes instituídos quanto à criação de um sistema educacional feminino e ao papel da Escola Normal Baiana, dentro desse contexto geral. Que motivos levaram um país

de tradição católica – onde o único espaço reservado às mulheres era o espaço doméstico – a lhes permitir o acesso à educação e a uma profissão?

Verifico também o que representou, em termos políticos e sociais, o advento das várias rebeliões que aconteceram no século em questão, em especial os levantes dos Malês e a Sabinada, que ocorreram em 1835 e 1837, período em que se deu a criação da Escola Normal. Pretendo buscar as relações entre as rebeliões e a decisão de aceitação das mulheres na escola.

O quinto capítulo pretende destacar o vínculo da sociedade brasileira com a França, especialmente a baiana. A questão para análise volta-se para saber qual a referência baiana: a França ou a Corte Portuguesa? Uma das minhas hipóteses é de que a Bahia, por estar "atenada" com o advento da luta das mulheres pela emancipação e educação feminina, permitiu a criação de espaços educacionais femininos.

Katia Mattoso, no seu livro *Bahia século XIX: uma província no império*, informa que existia em Salvador, durante o século, uma circulação considerável de livros e periódicos em francês. Para entender o que era a sociedade da época, é importante descrevê-la, analisar seus vínculos com a Corte. Por esse motivo, faço uma breve descrição da província baiana, destacando o contexto político, social e econômico, os elementos que colaboraram para a criação da sua Escola Normal e, conseqüentemente, a política adotada quanto à formação de professores.

Em seguida, demonstro as semelhanças e as diferenças das escolas normais brasileiras no século XIX e os elementos de divergência, no tocante à experiência baiana de aceitação de mulheres.

1º CAPÍTULO

1.1 – Historiografia e Educação: *status* da matéria

Segundo Warde (1990), a historiografia da educação ainda se encontra em vias de construção, é precária, não está delimitada e o seu vínculo com história não permitiu um esclarecimento quanto à sua situação. Ou seja: a história da educação é ramo especializado da história, ou se constitui em ciência da educação? Para ela, o termo é polissêmico e, assim, é necessário desfazer as fronteiras que separam a história da história da educação, para então entender a trajetória da própria história a partir da discussão do conceito de historiografia.

Do ponto de vista epistemológico, é a história da educação um ramo especializado da história; no entanto, a sua origem vincula-se aos cursos de formação de professores, apresentando-se, como ciência da educação. Por pertencer ao campo de estudos denominado Ciências da Educação, foi utilizada principalmente para justificar o estado atual da educação. E, segundo Warde (1990), nisso residiu a perda de sua importância em relação às outras disciplinas, como psicologia, sociologia e metodologias, como conteúdo formador de professores. Para ela,

Sua gênese e seu desenvolvimento são marcados por uma característica conformadora: nasceu para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar, mas pelo que oferece de justificativa para o presente. (WARDE, 1990, p.9)

Segundo Carvalho (1997), o estudo em relação à História da Educação tem se caracterizado como aquele que serve para interpretar e justificar os processos históricos e educacionais nos dias de hoje. Ao analisar, por exemplo, o livro *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo, ela percebe que a obra instituiu uma concepção de Educação e de História do Brasil que privilegia o discurso sociológico na pesquisa educacional.

Para a autora, os textos históricos da educação são interpretados a partir da perspectiva de quem relata. São geralmente descritivos, explicativos, e têm como

principal fonte os documentos oficiais e a interpretação do narrador. Como corolário, a história contada é a que não houve.

Ao se instituir uma seleção de períodos, de temas de estudos, de um modo específico de narrar a história da educação, estabelece-se um padrão que tem como finalidade produzir textos cronológicos, descritivos, explicativos e presos ao tempo linear. Para Clarice Nunes (1996, p.71), os livros de História da Educação são construídos a partir de dois eixos: a organização escolar e o pensamento pedagógico.

Discutir, então, o status atual da história da educação é considerar a necessidade de incorporação de novos temas, de novas problemáticas, de novas fontes. No entanto, poucos são os trabalhos, na pesquisa educacional, que têm considerado a possibilidade de articular as categorias gênero, classe, etnia e sua relação com a história, e principalmente com a educação. Considero que muitos são os trabalhos hoje realizados nos centros de pós-graduação em educação em todo o Brasil; porém as dificuldades de circulação e de acesso a essas produções têm criado entraves para o intercâmbio e para a troca de informações.

As experiências das comunidades negras e pobres na construção e gestão de escolas públicas alternativas e a criação das cooperativas educacionais das camadas médias urbanas, no final da década de 80, por exemplo, são questões recentes, referentes a um problema antigo, que é a oferta de um sistema educacional para as camadas populares, médias e urbanas das grandes cidades. São poucos os estudos que versam sobre esse tema.

Então, incorporar à História da Educação questões como a do negro, da mulher, das camadas populares, em busca de um sistema educacional que dê ênfase às estratégias para garantia de educação, constitui um novo e profícuo campo de análise.

1.2 – Articulação entre a História da Educação e a História das Mulheres

Atualmente, os estudos na área da História da Educação apontam para a necessidade da transformação da historiografia educacional quanto ao modo de

narrar, ao campo de investigação, aos objetos investigados, aos conceitos e à metodologia. Com essas modificações, haveria um alargamento na concepção do que é fonte de investigação e um resgate do papel dos sujeitos educacionais e suas práticas.

Por esse prisma, considero também a necessidade de trabalhar a articulação entre a História da Educação e a História das Mulheres, a partir da compreensão de que é preciso resgatar o papel da educação para a formação de gerações de mulheres durante a nossa História. Para Lopes,

... a questão da mulher, tratada hoje de maneira séria e profunda pela sociologia, antropologia e psicanálise, ainda não é espaço na Educação. É como se todos nós quiséssemos desconhecer o peso da escola na definição dos papéis sexuais, desconhecer que o mundo da escola (especialmente o 1^o grau)² é um mundo essencialmente feminino, no qual meninos e meninas passam parte de suas vidas... (LOPES, 1989, p.66).

Nesse sentido, mais do que discutir o papel e a presença da mulher na educação, coloca-se como imperativo estudar as escolas de formação de professoras, isto é, os cursos normais – por serem eles os responsáveis pela formação de mulheres professoras, que reproduziram valores, normas e comportamentos nas suas vidas pessoais e profissionais – e “os aprendizados” neles veiculados.

A educação feminina não constituiu, até os dias atuais, tema considerado relevante na história, ou, mais especificamente, na história da educação. Alguns esforços foram feitos, no final da década de 70, por historiadores e historiadoras que começaram a tentar dar conta de tal temática através de estudos sobre a vida privada, a sexualidade, a situação da criança e das classes trabalhadoras. Dentro desses estudos estaria incluída a questão da mulher.

Algumas estudiosas, como Simone Beauvoir, Margareth Meed, historiadoras, como Michelle Perrot e Joan Scott, sociólogas como Helleieth Saffioti e outras, procuraram, através de seus trabalhos, dar maior visibilidade às mulheres. Cada uma delas, em suas respectivas áreas de interesse, procurou entender por que as

² Atualmente, Ensino Fundamental.

mulheres estiveram à margem da sociedade durante quase toda história da humanidade.

Provavelmente, ao tomar como principal objeto de estudo – até o último quartel do século XX – o que é produzido no âmbito do Estado, a história da educação estabeleceu a tradição, já referida anteriormente, da narração dos acontecimentos, da visão que coloca em relevo os grandes feitos e os homens, o que faz com que os documentos oficiais constituam a sua principal fonte de pesquisa.

Estudos relacionados aos espaços que as mulheres ocupavam, nas sociedades mais antigas, e a importância da educação para elas, no século XIX, deixaram de ser feitos.

Alguns estudiosos e estudiosas da história da educação têm questionado que lugar ocupa, na história da humanidade, as experiências educacionais das camadas populares. Segundo Lopes,

... à margem das propostas pedagógicas escolhidas e adotadas, outras foram preteridas. É preciso que se entenda, historicamente, o porquê. Ao lado dos projetos das classes dominantes quais projetos foram criados pelos dominados [...] É preciso buscar nessa história dos vencidos, que começa a ser desvelada, a educação e a pedagogia. (LOPES, 1989, p.65)

Tal colocação é pertinente e serve para ilustrar a situação das mulheres na história e na sociedade. É necessário compreender que a história das mulheres constituiu um campo de estudo, nas três últimas décadas, principalmente em relação à educação feminina. No tocante a esse campo de estudo, muitos são os trabalhos e reflexões sobre a presença da mulher em certos períodos da humanidade. Apesar disso, ainda existem

... diferenças nos recursos alocados, em sua representação e em seu lugar no currículo, na posição a ela concedida pelas universidades e pelas associações disciplinares, parece não haver mais dúvidas de que a história das mulheres é uma prática estabelecida em muitas partes do mundo. (SCOTT, 1992, p.63).

Diante do exposto, articular História da Educação e História das Mulheres constitui uma questão necessária e atual, principalmente porque poucos são os trabalhos na historiografia que tentam dar conta do acesso feminino à educação.

1.3 – A pesquisa sobre a educação feminina

Para situar historicamente a identidade da mulher, do ponto de vista de sua formação e profissionalização, é necessário incorporar as perspectivas de gênero, classe, etnia e geração.

Entendo que tais categorias constituem a identidade do sujeito social. Identidades que são múltiplas, que interagem, divergem, se contradizem e formam esses sujeitos.

Incorporar tal perspectiva é admitir que as práticas educativas e sociais são atravessadas por tais relações. Sendo assim, não podemos, como pesquisadores e pesquisadoras, pensar no professor ou na professora, por exemplo, como sujeitos que não possuem sexo, idade, cor, categoria, e que não pertençam a uma classe social. Ou seja: vistos como um sujeitos amorfos e a-históricos.

Considerar, então, essas categorias, nos estudos sobre a formação do professor e da professora, é possibilitar que as diferenças antropológicas e biológicas não se constituam em desigualdades sociológicas; é fazer com que tais diferenças não sejam utilizadas como meio de exploração, dominação e (ou) subjugação.

Assim sendo, adotar a categoria gênero é considerar que os atributos sociais de homens e mulheres são construídos socialmente e só podem ser entendidos de forma relacional. Essa identidade é construída pela família, pela escola e pela sociedade, de um modo geral.

Nesse sentido, o estudo sobre a mulher necessita de um novo olhar. Precisa da utilização de uma nova perspectiva, capaz de considerar, na leitura e na interpretação da documentação disponível, aspectos ainda não considerados. Provavelmente, ao ler nas entrelinhas, ao perceber os silêncios, as omissões, as coisas não ditas, a mulher pode tornar-se visível.

Segundo Ludke e André (1986, p.7), a partir da mudança dos procedimentos da pesquisa educacional e da incorporação de novas questões, passou-se a utilizar métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles que até então se consideravam. Dentro dessa perspectiva, estariam incluídos os estudos de caso, as etnografias, a pesquisa participante, assim como o uso das metodologias qualitativas.

Antes dessa perspectiva, só era possível perceber as mulheres na história se elas fossem vistas e analisadas a partir do lugar que os homens ocupavam na sociedade. O seu papel era complementar, pois elas se constituíam em um dos elementos que compunham a família. As posições que ocupavam eram a de mãe e a de esposa. Assim, como encontrá-las sem que estivessem relacionadas aos homens? Para Del Priore (1988), a história da mulher “é, antes de tudo, uma história de complementaridades sexuais, onde se interpenetram práticas sociais, discursos e representações do universo feminino como uma trama, intriga e teia.” (DEL PRIORI, 1988, p.13).

Scott (1990) aponta para uma questão que me deixa ainda mais inquieta: em sua ótica, o problema da invisibilidade da mulher não estaria exatamente na ausência de fontes – até porque existe rico material sobre ela – mas, sobretudo, na falta de interesse da história em lhe dar visibilidade. Para ela, a História Social estimulou, buscou e contou a experiência de outros grupos, além daqueles que estavam no poder, e, desse modo, foi possível também visibilizar a mulher.

Com tantas questões relacionadas à posição das mulheres nas sociedades, como, então, captá-las? Quais as fontes disponíveis? Como utilizar e interpretar essa documentação que está em nossas mãos?

Para responder a essas questões, discutidas anteriormente, sobre fontes e tratamento de dados em história da educação, utilizarei como referência a dissertação de Mestrado sobre a criação da Escola Normal da Bahia, *Magistério e Condição Feminina*, concluída em 1996, de minha autoria, que trabalha com documentos oficiais a partir do olhar que privilegia a perspectiva do gênero.

Pretendo demonstrar que, com a utilização de categorias unas e indivisíveis, perdem-se de vista elementos que poderiam ser extremamente importantes para a

compreensão da temática em estudo. Por exemplo, alguns trabalhos que discutem a criação da Escola Normal analisam, geralmente, como foi introduzido, no século XIX, o curso de magistério no Brasil, ressaltando a influência de outros países na sua formatação. A França, segundo esses estudos, se constituía em modelo para a educação brasileira.

Ao analisar esses trabalhos, percebi que poucos citam – com exceção dos textos produzidos por Ana Maria Freire (1989) e Isabel Vilella (1988) – que, no ato de criação da Escola Normal da Bahia, havia um artigo que permitia o ingresso de mulheres no curso. A lei de número 37, de 14 de abril de 1836, em dois de seus artigos, 16 e 17, informa que as mestras serão admitidas em curso especial e que as matérias serão as do curso primário, acrescidas do desenho linear e das prendas domésticas (LIMA, 1996, p.72).

Portanto, fica evidenciado que não só a escola aceitava mulheres, como também estabelecia diferenças na grade curricular, o que posteriormente resultaria em justificativa para salários diferenciados entre homens e mulheres.

A partir da admissão de mulheres no curso de magistério na Bahia, o problema quanto à segregação de sexos, que vedava a presença de homens e mulheres na mesma sala de aula, teria de ser resolvido, para que ambos pudessem freqüentar a escola. Kulesca (2000), por exemplo, faz referência a uma experiência inédita, acontecida em 1875 no estado de Pernambuco, de co-educação. O autor informa que alunas e alunos eram divididos em duas seções, ficando o professor diante delas, em espaço onde pais e acompanhantes de alunas podiam assistir às aulas sem pedir permissão alguma.

Portanto, questionar a solução encontrada pela instituição baiana para fazer um curso de um ano e atender, ao mesmo tempo, à lei de segregação de sexos³, nos conduz à história, na linha de questões-problema, tal como a de existir, na Escola Normal da Bahia, já em seu primeiro ano de funcionamento, uma aluna matriculada, aspecto que vai ser discutido no terceiro capítulo da tese.

³ A lei de segregação de sexo impedia que meninos e meninas estudassem na mesma sala de aula. Essa lei determinava que os professores e as professoras fossem do mesmo sexo de seus alunos ou alunas.

Se existia a lei de segregação de sexos, como era formado, então, o corpo docente dessa escola? Esse é outro aspecto que pode ser levantado. Existia alguma professora para atender às meninas? Havia uma disciplina específica para as mulheres? Outro ponto importante: em 1827, foram criadas escolas de primeiras letras para meninos e meninas. Quais seriam os professores e professoras dessas escolas?

A documentação disponível pode levar a alguns questionamentos. Em que momento histórico as mulheres passaram a ocupar o magistério? Como essa ocupação aconteceu? De que modo a sociedade e os poderes públicos resolveram os problemas anteriormente destacados?

Lima (1996) verifica que a lei promulgada em 1836, que cria sessão feminina na escola normal da Bahia, não pensou numa solução para atender à lei de segregação de sexos. Até 1850, nos primeiros oito anos de funcionamento da escola, as aulas eram dadas em dias diferentes para os alunos e para as alunas.

A partir daí, é criada uma escola para senhoras, que, nos seus primeiros anos, já possuía 68 alunos e 24 alunas. Alguns estudos⁴ apresentam esse fato como consequência de uma lei provincial. Na realidade, essa criação se deu pela existência de uma situação que, na prática, a província tinha de resolver: o atendimento das alunas matriculadas no curso normal, que precisavam de espaço para estudar e, ao mesmo tempo, atender às exigências previstas na lei de segregação dos sexos (homens e mulheres em salas separadas).

O Ato publicado em 16 de outubro de 1847 informa que as mulheres que quisessem ingressar no magistério podiam freqüentar uma escola para meninas, designada pelo conselho de instrução pública, até prestar um exame na Escola Normal.

As implicações da lei de segregação dos sexos, quanto às aulas separadas, aparecem quando o Curso Normal teve de diminuir em 50% a sua carga horária, reduzindo-a para um ano. Os prejuízos foram sentidos pelo Diretor Geral de

⁴ Kátia Mattoso, no livro *BAHIA, Século XIX: uma província no império* (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992 p.200), informa que, na Bahia, foi criada, em 1862, a escola normal para ambos os sexos a partir de uma lei orgânica de 1860, que tinha por finalidade organizar a estrutura escolar da província.

Instrução Pública, o qual, visando a minorar a situação de despreparo dos alunos para o exercício do magistério, pediu que o curso fosse inteiramente separado.

Em 1850, o Governo Provincial criou duas escolas normais para ambos os sexos, em forma de internato, que possuíam, em anexo, uma escola primária, a fim de treinar os alunos e alunas das escolas normais.

O ato de criação dessas escolas foi acompanhado por um regulamento que estabelecia o período de realização do curso, as disciplinas a serem ensinadas, a exigência de que o mestre fosse do mesmo sexo dos discentes e a preferência por sacerdotes à frente de sua direção. Entretanto, era vedado ao capelão residir na escola de senhoras e permitida, por lei, sua moradia na escola de alunos do sexo masculino.

Percebe-se, então, que o importante para análise da documentação, no que se refere à educação feminina, estaria no tipo do olhar e no trato da documentação disponível. Como foi dito anteriormente, a forma como se questionam os documentos pode conduzir a uma nova perspectiva, capaz de considerar, na leitura e na interpretação da documentação disponível, aspectos que até então não foram considerados.

Desse modo, a história e a história da educação, ao elegerem um determinado campo de análise, instituíram seu objeto de estudo, assim como suas fontes de pesquisa. Esse tipo de tradição deixou de lado não só as mulheres como também outros segmentos da sociedade.

Em relação às mulheres, objeto central de minha investigação, o resgate tem se dado através dos estudos feministas, que têm se preocupado basicamente com a busca de sua visibilidade, principalmente no que se refere à posição na sociedade.

Pesquisar o papel das mulheres nas sociedades mais antigas, tanto no que diz respeito à sua formação escolar quanto à sua profissão, torna-se imperativo, porque, assim, será possível compreender o estado atual da educação básica no Brasil, constituída basicamente por mulheres, como também colaborar nesses estudos.

Para cumprir esse objetivo, deve-se analisar o trato documental, pois, como ensinou Perrot (1998), o problema não estaria nos documentos, mas no tipo de questões ou

inquiridos que se faz a eles. A literatura tem demonstrado que o movimento em prol da educação feminina, no século XIX, na Europa, foi muito profícuo, principalmente no que se refere à publicação de artigos em revistas e jornais e à criação de escolas dirigidas para as mulheres. No livro intitulado *Mulheres Públicas* (1998), de Michele Perrot, e no livro *História da Pedagogia* (1999), de Franco Cambi, encontramos algumas pistas sobre a educação feminina na Europa do século XIX.

Gostaria, então, de verificar como esse movimento se espalhou para o nosso país e como esse fato se transformou em política pública, através da criação de Escolas Normais para moças, ou de uma política de formação de professores. Nessa perspectiva, pretendo buscar o papel do movimento de mulheres na assunção de uma educação feminina no Brasil no século XIX, bem como destacar a importância e o avanço do inédito curso especial para as mulheres na Bahia provincial.

1.4 – História, educação e mulher: por uma historiografia da educação feminina

A *discussão sobre a educação feminina*, no Brasil, pode ser considerado um tema novo, na medida em que ainda são escassos os trabalhos que têm se preocupado com essa questão, sobretudo no que se refere à história da educação. Com relação a essa ciência, posso afirmar que ainda são poucos os trabalhos que buscam dar visibilidade à mulher, principalmente aqueles que estariam na interseção entre mulher, história e educação.

Por esse motivo, resgato alguns trabalhos que foram feitos dentro dessa perspectiva. Pretendo, inicialmente, passar pela discussão sociológica sobre a área de estudos da mulher, depois utilizei a literatura que vem trabalhando a presença da mulher na história e, em seguida, precepei-me em fazer uma pequena incursão nos estudos sobre mulher, história e educação.

Para tanto, penso que o estudo historiográfico pode me auxiliar nessa tarefa. Escadón (1999) afirma que a historiografia pode ser entendida como “um conjunto de escritos sobre determinado tema ou período do ponto de vista histórico”. Desse modo, ela é, antes de tudo, “uma reflexão do que se constituiu e como se constitui o conhecimento histórico.”(p. 131).

Para Freitas (2000), o objetivo da historiografia seria lançar um novo olhar sobre o que já foi visto. Assim afirma:

Há sempre um novo olhar que apanha o “novo” quando ele não é o novo, mas a repetição; que percebe a ruptura quando ela falseou a realidade e tornou-se persistência, continuidade (uma vez tragédia, outra vez farsa?). [...] (talvez) a historiografia esteja fadada a ser sempre uma parte da história das idéias e (vice-versa), uma vez que sua ocupação com o registro está impregnada das impressões (fantasmagóricas ou não) do não registrado. (FREITAS, 2000, p. 9)

A partir dessa reflexão, podemos pensar um pouco sobre a situação da mulher na sociedade e na educação. Em relação à história, só a partir da introdução de novas temáticas é que se abre a possibilidade de visibilizar a mulher. Os estudos da Nova História instalaram uma discussão em torno do seu objeto, e vários trabalhos que tratam de temas como a infância, a morte, a privacidade, o medo, o corpo, a família – e, dentro dela, a mulher – passaram a ser feitos.

Outra perspectiva que deve ser considerada é a de que a maior parte dos estudos históricos tinha como preocupação a narração dos fatos. Isso pode ser comprovado a partir da afirmação de Burke (1992), segundo a qual a

História tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história. (BURKE, 1992, p. 12)

Se ao resto da humanidade foi reservado papel secundário, imagine qual papel foi guardado para as mulheres? A grande dificuldade da história tradicional reside no fato de se ter estabelecido como fonte apenas documentos oficiais. O resgate de parte da história da humanidade ficou comprometido, na medida em que os documentos disponíveis são da esfera pública e retratam o ponto de vista também oficial. Como interrogar um determinado documento, se ele pode ser um relato parcial de uma história?

Considerando exatamente esse aspecto, é que a tendência denominada “história vista de baixo” destaca as limitações dos documentos oficiais e propõe a busca de outras fontes, como as fontes orais, as fontes iconográficas, os documentos privados, a literatura, assim como o auxílio de outras disciplinas como a Estatística, a Antropologia e a Sociologia, ou o uso da interdisciplinaridade.

Para Burke (1992), a questão da interpretação da História implica a expansão do próprio campo da História; questões que antes eram do campo da Sociologia e da Antropologia tiveram de ser consideradas pelos historiadores. O referido autor questiona objetivamente:

... quem são os verdadeiros agentes na história, os indivíduos ou os grupos? Será que eles podem resistir com sucesso às pressões das estruturas sociais, políticas e culturais? São essas estruturas meramente restrições à liberdade de ação, ou permitem aos agentes realizarem mais escolhas. (Burke, 1992, p. 31)

Partindo da consideração de que os grupos sociais são determinantes para que as transformações sociais aconteçam, a sociologia, da década de 1960 em diante, passa a buscar um campo novo, que seria o dos movimentos sociais, e a interrogar – a partir da perspectiva marxista – o ponto de vista positivista, que se autodenominava neutro, objetivo e determinista.

Em decorrência dessas análises sobre as diversas correntes filosóficas da ciência, Escadón (1999) afirma que a utilização de uma perspectiva múltipla pode desvendar o conhecimento histórico, seguindo as suas linhas de continuidade, bem como as suas relações com as outras ciências sociais. Esse tipo de exercício pode oferecer uma reflexão em torno das metodologias, das categorias de análise, dos períodos, das fontes utilizadas pela história e apontar as contradições da própria história em relação às outras ciências sociais.

Assim, podemos inquirir, por exemplo: Como se deu a entrada das mulheres na educação? Quais as considerações e quais as leituras feitas sobre esse fato na educação e no campo da história da educação? Quais as injunções sociais, culturais e políticas para que as mulheres tivessem acesso à educação?

Essas questões-problema, conjugadas com o ponto de vista multidisciplinar e com a utilização de diversas metodologias, podem auxiliar na visibilidade das mulheres na história e na sociedade. Para melhor compreensão da história das mulheres, que é um campo de estudo de caráter multidisciplinar, faz-se necessário um pequeno passeio pela história da ciência ocidental.

1.4.1 – Crítica feminista à ciência

Japiassu (1984) discute, no texto intitulado “A dimensão machista da ciência”, o quanto a ciência atual foi fundada sob o ponto de vista masculino. Para ele, “A ciência moderna já nasceu como instituição marcadamente ‘patriarcal’ e ‘machista’. Desde sua instauração, esteve fundada numa ‘filosofia masculina’ doravante preocupada em salvar e em cultivar a racionalidade.” (JAPIASSU, 1984, p. 9).

Esse mesmo autor afirma que essa ciência moderna foi construída sobre um discurso tido como neutro, porque a sua finalidade era suprimir qualquer possibilidade de sentimentos. Hierarquizar as emoções era uma forma de estabelecer o que poderia ser considerado como objetivo, e, desse modo, o ponto de vista feminino foi inferiorizado.

Essa ciência, produto de determinações culturais e históricas, teve o seu nascimento influenciado pelas transformações ocorridas no século XIV, na sociedade europeia. A partir da observação e da experimentação, passou a controlar parte do mundo, com a utilização das técnicas de navegação e com o domínio de algumas doenças. Isso contribuiu para o surgimento de uma economia de mercado.

Boaventura de Sousa Santos (2001) afirma que a ciência que temos, desde o século XVI, foi desenvolvida, inicialmente, nos campos das ciências naturais; do século XIX em diante é que houve a emergência das ciências sociais, as quais se constituíram num modo de ver o mundo. As suas lentes passaram a ser consideradas como aquelas que mais podiam se aproximar da realidade “objetiva” dos fatos. Então, a ciência moderna passou a ser vista como um

... modelo global de racionalidade científica que admite a variedade interna mas que se distingue e defende, por via de fronteiras

ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades. (SANTOS, 2001, p. 10)

Para Santos (2001), esse ponto de vista que se estabeleceu é extremamente autoritário e recusa qualquer construção que não tome por base os seus pressupostos científicos e metodológicos.

Quanto a esse aspecto, Japiassu (1984) afirma que, desde sua origem, a ciência tomou para si a possibilidade de dominar a natureza a partir de suas técnicas, possibilitando a quem se aproximasse dela o domínio da sociedade. Desde então, os cientistas foram vistos como aqueles que estavam acima do bem e do mal e pairavam sobre os valores, sobre as normas, não se deixando, portanto, influenciar. O que vinha deles era neutro, independente, objetivo. Para o autor, a ciência moderna conseguiu se instaurar como discurso dominante, porque utilizou argumentos que sugeriam racionalidade, imparcialidade, objetividade e neutralidade. Em última instância, não estaria vinculada a nenhuma categoria social.

Ele mesmo afirma que as justificativas para que o empreendimento científico não fosse considerado como uma empreitada feminina estariam no fato de que as mulheres representavam a *passividade*, a *fraqueza* e a *timidez* e o projeto científico exigiria, antes de tudo, a *força*. Esse tipo de visão foi compartilhado pelos gregos e também pela maioria dos filósofos e cientistas do século XX.

Portanto, para Japiassu (1984), seria necessário caminhar para a superação desse modelo e partir para a construção de uma ciência nova, capaz de incorporar outras perspectivas, sem olhar com desconfiança e policiamento outros pontos de vista, sem considerar a dominação, a racionalidade e a objetividade como pressupostos únicos.

Dentro dessa mesma perspectiva, a crítica feminista tem ido mais longe. Por exemplo, Moreno (1987) considera que o eixo central da discussão está relacionado ao *androcentrismo* e ao *sexismo* da ciência. Para ela, esses conceitos e práticas acabam por definir posições diferenciadas de gênero quanto à produção do conhecimento científico. Segundo a autora, ao longo da história do patriarcado, mais

precisamente da cultura ocidental, as mulheres estiveram isoladas e afastadas do conhecimento e da sua elaboração. Nesse sentido, os dois conceitos, e por que não dizer, as práticas sociais, passam necessariamente pela questão do acesso, da produção do conhecimento e do poder, que até então pertenciam apenas aos homens.

A partir de tal consideração, Moreno (1987) destaca alguns pressupostos: a) as mulheres já assimilaram os conhecimentos tidos como superiores e hegemônicos; b) essa assimilação aconteceu desconsiderando outras formas de produção de conhecimento não hegemônico, mas humano; c) e, pelo fato de as mulheres passarem pelo sistema escolar em diversos níveis, elas tem aceitado a idéia de que o conhecimento científico tem um caráter de “verdade” única e absoluta.

Em função de tais considerações, o androcentrismo e o sexismo são conceitos-chave para se compreenderem a assunção e a dominação de um único crivo e de uma única forma de conhecimento – o das ciências modernas –, o que corrobora a reflexão de Japiassu (1984) de que esse projeto científico incorporava a idéia de poder e, desse modo, só um ponto de vista seria considerado, nesse caso, o masculino. Donini (1991) afirma que pensar sobre o conhecimento científico é pensar necessariamente na identidade de quem o produziu. Assim, considera que

É, justamente, quando se toma como ponto de partida a evidência empírica do predomínio dos homens sobre as mulheres (sobretudo nos séculos passados), e do Hemisfério Norte em relação ao Sul do planeta, que muitas outras questões podem ganhar um cariz particularmente inquietante: a primeira, entre elas, é a que diz respeito ao caráter objectivo, universal e impessoal atribuído às ciências – caráter manifestamente contradito tanto pela história como pela realidade actual das mesmas. (DONINI, 1991, p.1,2)

Porém, o problema não está apenas relacionado ao acesso e à produção do conhecimento, e sim à própria cegueira da ciência em relação à chamada invisibilidade feminina.⁵ E, quanto a esse aspecto, Moreno (1987) considera que:

⁵ Invisibilidade feminina: conceito trabalhado pela teoria feminista, que discute a ausência das mulheres na História. Carmen Escandon (1992) discute essa questão no texto “O problema de Invisibilidade”.

Entre las mujeres que nos dedicamos a la docencia ha surgido, en los últimos años, una inquietud por el silencio que las distintas ramas de la ciencia, en especial las ciencias humanas, guardan sobre nuestra realidad pasada y presente (excepto, claro, casos excepcionales que confirman la regla). Y poco a poco, ha empezado a cindir la duda de si el silencio que se cierne sobre la mujer no afectará, en su raíz, a la elaboración del pensamiento lógico-científico, o, al menos, en que medida puede haberla afectado. (p.20)

Para Scott (1992), por exemplo, a tarefa do historiador sempre foi uma atividade masculina, e todos os métodos, objetos e fontes privilegiaram esse ponto de vista. Com o movimento feminista e a entrada das mulheres nas universidades, essa balança passou a pender para o lado feminino. A partir do momento em que foram feitos outros questionamentos, relacionados aos próprios métodos e objetos das ciências, e em que se verificou a invisibilidade da mulher, percebeu-se a inexistência da chamada neutralidade científica.

Por outro lado, fica evidenciado que o principal aspecto, nessa discussão, é o jogo de poder estabelecido pelas relações de gênero, que define que conhecimento deve ser respeitado e qual o sexo que vai manipulá-lo e controlá-lo. O domínio da idéia de objetividade – vinculada à idéia de mensuração, neutralidade, imparcialidade e separação entre produção e reprodução, cultura e natureza – vai estabelecer o *status quo* da nova forma de produzir o conhecimento. E, nesse sentido, Sardenberg (2002) afirma que:

Em especial, a crítica feminista tem argumentado que a ciência moderna desenvolveu-se a partir de uma estruturação conceitual do mundo que incorporou, no seu vértice, ideologias de gênero historicamente específicas, ainda hoje evidentes na cultura e nas práticas das ciências naturais (Keller, 1996,p.2-3). Prenhe da razão dualista, cartesiana, característica do pensamento iluminista, tal estruturação é baseada em uma lógica binária construída a partir de pares de opostos, por exemplo: sujeito/objeto, mente/corpo, razão/emoção, objetividade/subjetividade, transcendente/imanente, cultura/natureza, ativo/passivo etc. (SARDENBERG, 2002, p.95)

Essas dicotomias vão atribuir ao homem o poder e o exercício do fazer científico, que solicita ação, reflexão, materialização, ao passo que o feminino vai remeter à submissão, à resignação. Como diz Scott, (apud Sardenberg, 2002, p.96) “também nas construções científicas as categorias de gênero aparecem como instrumento de representação de poder”.

Ângela Freire (2002) considera que a crítica à ciência moderna emergiu, num certo tempo, também pelas mãos de epistemólogos e epistemólogas, que postularam não possuir essa ciência nenhum traço de neutralidade e objetividade. Pelo contrário, estaria aliada às classes dominantes. Segundo a autora, a crítica feminista denuncia o viés androcêntrico dessa perspectiva. Assim, para ela,

A originalidade da crítica feminista reside na identificação e na denúncia do forte viés androcêntrico que permeia o pensamento científico e os seus desdobramentos, que incluem assimetrias de gênero no ambiente acadêmico e nas instituições de pesquisa, os princípios epistemológicos que norteiam o fazer científico, a forma pela qual são treinados e socializados os aspirantes à carreira de pesquisa, entre outros aspectos. (FREIRE, 2002, p. 78)

Compreender tais elementos é entender como, no projeto científico, as mulheres foram jogadas para o âmbito privado, e os homens circunscritos ao público. A autora sugere que todas as produções realizadas no campo da ética e da moral, durante os séculos XVI, XVII e XVIII, colaboraram para a construção desses mundos separados; quanto mais impessoal, mais potente; quanto mais racional, menos corpo. (DONINI, 1991)

Para ilustrar tais considerações, recorro a uma reflexão de Tosi (1998):

Em Meados do século XVII, quando a tradição mágica ainda fazia um impacto substancial nas camadas populares, seu prestígio na classe erudita tinha declinado fortemente. A razão dessa mudança fundamental provocada nas mentalidades é atribuída à Revolução Científica, decorrente da obra de Copérnico, das descobertas de Galileu e Kepler e do triunfo da filosofia mecanicista. Esse triunfo foi duplo, pois envolvia a rejeição e o descrédito das duas filosofias aceitas até então: a escolástica e a magia natural. A convicção de

que o universo estava sujeito a leis naturais acabou com a crença na eficácia de fórmulas de inspiração divina. O impacto mais decisivo foi dado pela filosofia cartesiana, ao estabelecer que não existem forças ocultas, nem simpatias ou antipatias; que os fenômenos naturais podem ser explicados em termos de tamanhos, formas e velocidades de partículas. Os fenômenos ocultos ou não são reais, ou têm explicação mecânica. A matéria é inerte e desprovida de sensação e consciência. A mente humana, considerada um presente de Deus, é imaterial e imortal. A separação do mundo do espírito do mundo da matéria foi um passo fundamental da ciência, pois deixava intacto o poder e a autoridade da religião no primeiro, e permitia utilizar a experimentação para investigar o segundo. (TOSI, 1998. p. 371- 372)

Assim, as mulheres foram excluídas, em dado momento histórico, por outra forma de conhecimento, o científico, que se dizia neutro e não mexia com a estrutura de poder até então dominante.

Com o acesso das mulheres ao saber e ao conhecimento científico, a partir do fim do século XIX e durante todo o XX, esse conhecimento passa a ser considerado também como ideológico e relacionado às estruturas de poder. A entrada das mulheres e do feminismo não só tensionou o campo das ciências, como também modificou suas perspectivas teóricas e metodológicas, ao propor novos objetos de investigação, novas abordagens, diversificação metodológica, ampliação das interpretações e a incorporação da inter-multi-disciplinaridade.

No mesmo caminho reflexivo, Costa (1998) procura analisar em que medida as mulheres estiveram excluídas do poder e, conseqüentemente, do exercício da cidadania, na sociedade moderna. Para tanto, utiliza o pensamento feminista para compreender como foi elaborada a idéia de que as mulheres estariam numa posição de inferioridade em relação aos homens.

O seu exercício foi o de buscar, nas teóricas Zillah Eisenstein, Batya Weinbaum, Kate Millett e Simone Beauvoir, entre outras⁶, a explicação de como as mulheres passaram a ser presas da sociedade e por que isso foi considerado resultado de sua

⁶ Sobre o tema, ver os capítulos 1 e 2 do livro *As donas do Poder: mulher e política na Bahia*, de Ana Alice Alcântara Costa.

condição biológica. Para ela, essa situação foi gerada como consequência de um processo cultural, social e histórico.

Do ponto de vista do marxismo clássico, a situação da mulher na sociedade decorre de uma divisão natural por sexos, em que coube à mulher a tarefa de cuidar do espaço doméstico. Essa posição é criticada por diversas autoras, porque desconsidera aspectos importantes, tal como o trabalho doméstico. No momento em que a mulher reproduz a espécie, não só parindo, mas alimentando, cuidando e protegendo, ela está reproduzindo a força de trabalho. Certamente, por não considerar essas questões, é que, com o advento da revolução socialista, a situação de opressão da mulher na nova sociedade não mudou.

Um dado estava bem claro: não seria a superação do modo de produção capitalista que resolveria a questão da mulher. Para Costa (1998) e outras teóricas feministas – Zillah Eisenstein, Batya Weinbaum e Simone Beauvoir –, a teoria marxista não poderia dar conta da situação da mulher na sociedade, porque essa questão extrapola as relações de produção, por envolver aspectos sociais, históricos e culturais. Portanto, o caminho seria buscar as respostas em outras concepções, como na teoria do patriarcado, que admite, por exemplo, a possibilidade de se estudar a relação de homens e mulheres como uma relação política, isto é, uma relação que implica uma estrutura de poder assimétrica entre ambos os sexos.

A união entre a perspectiva feminista e o marxismo, segundo Costa (1998), trouxe grandes contribuições para formulações quanto à situação da mulher na sociedade. Trabalhar em torno do binômio produção e reprodução, por exemplo, representou a tomada de uma nova perspectiva, como aquela que afirma ser a subordinação da mulher anterior ao capitalismo e que a sua liberação vai além de uma simples emancipação econômica, e a de demonstrar que a situação da mulher envolve estruturas não só econômicas como culturais, sociais, simbólicas e históricas, que variam da socialização de meninos e meninas ao exercício da sexualidade de homens e mulheres.

Ao pensar sobre tal aspecto, Saffioti (1992) traz para a discussão um elemento novo no intrincado problema da subordinação da mulher, isto é, a simbiose dos sistemas de “patriarcado-racismo e capitalismo”. Para ela, esses sistemas são desenvolvidos ao

longo da história de forma articulada e intrínseca, sendo impossível separá-los, já que são faces da mesma situação, ou seja, são produtores e reprodutores de mulheres e homens.

Nesse sentido, as relações de gênero são, antes de tudo, relações de poder. As assimetrias verificadas entre o masculino e o feminino vão estar presentes também na produção e difusão do conhecimento científico, que, em última análise, estariam vinculadas às novas estruturas de poder advindas com o capitalismo.

Vale ressaltar que, dentro das estruturas de poder de outras formações sociais, as mulheres estiveram excluídas. Cabe indagar: em que medida o nosso olhar para as outras sociedades não está atravessado por nossas concepções, nossos valores e vieses ocidentais? Quem pode garantir que, nas sociedades primitivas, a coleta fosse, de fato, menos importante que a caça? Ou ainda, que, nessas sociedades, a assimetria entre os sexos se constituía em desigualdades sociais?

No momento em que se consideram novos campos, novas categorias de análise, novas temáticas, com a incorporação de outras metodologias e utilização de outras fontes, é que, na realidade, fica demonstrada uma reformulação dos pressupostos teóricos e metodológicos das Ciências Sociais. Nesse âmbito, a contribuição trazida pelo movimento feminista é o conceito de *gênero*.

Esse conceito aparece no final da década de 80 e, assim como o conceito de *patriarcado*, torna-se exponencial no conjunto da teoria feminista, e o seu objetivo é compreender a situação da mulher na sociedade e as assimetrias nela existentes entre os sexos.

Os primeiros estudos feministas podem ser caracterizados pela denúncia sobre a subordinação da mulher na sociedade e pelo combate às teorias que relacionavam tal subordinação a determinações biológicas. Foram eles que possibilitaram a criação da área de estudos sobre a mulher. No entanto, os primeiros trabalhos carecem de referências e teorias que possibilitem compreender a situação das mulheres nas diversas sociedades.

Posteriormente, são integradas, em tais estudos, novas categorias, como *sexo*, *classe* e *etnia*. Segundo Sardenberg⁷, no lugar da mulher oprimida e universal, surge a mulher consubstanciada a uma situação de gênero, de raça, de classe, com estudos que relacionam mulher e trabalho, mulher e educação, mulher e violência, mulher e sexualidade etc. Para Costa (1998), o gênero passa a ser considerado um “conceito relacional, enquanto uma categoria de análise, e deve ter as condições de captar a rede de relações sociais, assim como as mudanças históricas sofridas através dos mais diferentes processos” (COSTA, 1998, p.42)

Desse modo, buscar entender os elementos constitutivos da decisão de fazer entrar na educação uma parcela da sociedade que estava confinada aos lares, durante o século XIX, pode revelar as representações simbólicas, as redes de relações sociais, os espaços sociais, os símbolos culturais e sociais que envolviam os sexos e como esses elementos se relacionavam com valores, normas e conceitos da sociedade.

Os estudos de gênero podem auxiliar na recomposição das identidades sociais e elucidar as relações de poder que legitimam as hierarquias entre os homens e as mulheres, nesse período e nos dias atuais.

Portanto, para muitas autoras, o problema da invisibilidade da mulher se deve ao fato de ela estar responsável pela casa, pelo lar, pela reprodução social dos seres humanos. E uma das conseqüências dessa organização sexual da sociedade foi o isolamento da mulher das estruturas de poder (COSTA, 1998, p.71).

Para Scott (1994), o gênero pode ser entendido como “a organização social da diferença sexual”. Ele demarca as diferenças corporais de homens e mulheres. Essas diferenças e o seu significado vão variar de acordo com a cultura, os grupos sociais, as classes sociais e, evidentemente, em função do tempo. Essas variações ajudam a construir os papéis de gênero hoje, que são baseados nas representações do passado. O objetivo de Scott (1994) é, então, refletir sobre como fazer uma *História Feminista*, já que a referida autora não encontra uma explicação plausível para que a mulher esteja ausente do passado da humanidade. Nessa linha de reflexão, ela afirma que a história das mulheres se constituiu num campo de estudos

⁷ Palestra Proferida em Recife no II encontro da REDOR - Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero

nas duas últimas décadas do século passado e foi resultado do movimento de mulheres que o desencadeou com mais força a partir da década de 60.

Scott (1994) avalia que a área de estudos sobre a história das mulheres está intimamente ligada ao advento do feminismo e afirma que o trabalho acadêmico está, cada vez menos, afastado da política, embora considere que a história das mulheres ganha certa autonomia frente à política, porque produz conhecimento.

Para ela, o caminho seria fazer uma história não preocupada em saber o que aconteceu com homens e mulheres, mas em saber como eles reagiram e perceberam as construções das identidades sociais subjetivas de ambos os sexos (SCOTT, 1994, p.13-14). Gênero pode ser uma maneira de pensar a história com as suas assimetrias de sexos e como elas se constituíram. Na sua opinião, é necessário pensar na elaboração de uma teoria feminista e política, entendendo como política as estruturas que envolvem as dinâmicas de poder.

No artigo intitulado *História das Mulheres*, Scott (1992) afirma que elas estiveram à margem da história, porque a tarefa do historiador sempre foi masculina. E os homens consideravam que o conhecimento histórico era neutro, imparcial e obtido por meio de investigação. Assim, para eles, não caberia interrogar se aquele conhecimento contemplava a participação da mulher na sociedade, e sim, se eram dominados os procedimentos necessários para realização da pesquisa histórica.

Para os historiadores, o domínio do campo da história era para quem tivesse uma formação acadêmica. Não caberia, portanto, falar de política, se o tema era formação e profissionalismo. É a pesquisa engajada e a denúncia da situação da mulher na história e na profissão que vão abrir esse campo de estudos, ou seja, a História das Mulheres.

A História das Mulheres estava inicialmente vinculada aos estudos da história social – que trabalhava com temas como família, trabalho, sexualidade – e, logo depois, aos estudos ligados às relações de gênero. Para Tilly (1994), um ponto deve ser considerado na construção dessa história: a sua origem vinculada ao movimento feminista. Para a autora, “certamente toda história é herdeira de um contexto político, mas relativamente poucas histórias têm uma ligação tão forte com um

programa de transformação e de ação como a história das mulheres.” (TILLY, 1994, p. 31)

Escandón (1999) concorda que a História das Mulheres, principalmente no contexto latino-americano, seja produto do movimento feminista, que reivindicava o conhecimento do passado como uma necessidade, uma forma de explicação da ausência das mulheres, bem como na condição de objeto de reflexão historiográfica. O objetivo da história das mulheres era incluí-las na história.

Para Matos (1998), houve, a partir dos anos 80 do século XX, uma diversificação muito grande na historiografia no Brasil. O exercício era o de resgatar as mulheres como sujeitos, desconstruindo aquelas imagens que consideravam as brasileiras como ociosas e presas à casa. Vários estudos foram feitos com o intuito de recuperar a atuação da mulher brasileira na sociedade colonial.

No campo da história da educação, são poucos os estudos que relacionam mulher, história e educação. Cabe, então, perguntar: existe uma reflexão historiográfica nesse sentido? Novos olhares já foram lançados sobre a produção acadêmica da História da Educação? Os documentos já foram re-interrogados? Novas fontes foram levantadas? Que posição as mulheres e os homens ocupavam nas escolas? Qual a importância da utilização de mulheres como professoras?

Como se constituiu o conhecimento da História da Educação é uma questão-problema que pode dar margem a tantas outras. Então, vejamos o que dizem as historiadoras da educação.

Segundo Marta Carvalho (2000), a Historiografia educacional brasileira passou, nos últimos anos, por uma redefinição ampla, com a reformulação de conceitos e temáticas, e o estabelecimento de novas fontes. Sem dúvida, a história da educação passou de disciplina que servia para explicar como se processou a educação no Brasil a ciência que problematiza esse processo.

No lugar de disciplina que apresentava a história como uma narrativa, linear e decorativa, muitas vezes dentro da visão de quem a contava, a história da educação, nos últimos anos, passou a revelar os caminhos pelos quais andou a educação brasileira. Em vez de estudar apenas os sistemas de ensino, as Idéias

pedagógicas e as políticas públicas, a partir da década de 1970, tem se ocupado de outros temas que saltaram diante dos olhos dos pesquisadores e pesquisadoras dos cursos de pós-graduação. Esse alargamento temático contou também com a difusão de

... espaços para discussão da produção realizada no campo da História da Educação, como associações científicas, eventos e periódicos especializados. No Brasil o grupo de trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por exemplo, vem se constituindo como um dos principais fóruns acadêmicos da área. (LOPES E GALVÃO, 2001, p.35)

Para Lopes (1995), a História da Educação que tínhamos, até pouco tempo, preocupava-se, sobretudo, em vincular-se às elites e à ação estatal. Ao escolher o que relatar e de quem relatar, ela omitia outras experiências educacionais, o que leva a autora a questionar: se existe a história de quem foi incluído no sistema escolar, quem vai contar a história de quem ficou excluído e quais os motivos dessa exclusão? Conclui, então, que

À margem das propostas pedagógicas escolhidas e adotadas, outras foram preteridas. É preciso que se entenda, historicamente, por quê. Ao lado dos projetos das classes dominantes, quais projetos foram criados pelos dominados para a sua auto-educação, e que nunca tiveram voz nem vez? [...] É preciso buscar nessa história dos vencidos, que começa a ser desvelada, a educação e a pedagogia. (LOPES, 1995, p.64)

Se essa reflexão vale para a questão de classe e de etnia, o que poderíamos dizer quanto ao gênero? Sabemos que algumas experiências sobre a educação de índios, de negros e das camadas pobres da sociedade brasileira já foram estudadas. A educação jesuítica, de certa forma, contemplava os índios e alguns segmentos da sociedade que não pertenciam à elite. No entanto, o que temos na História da Educação que se refira à educação da mulher?

Lopes (1995), em sua linha de reflexão sobre a história inscrita e escrita, nos diz o seguinte:

A questão da mulher, tratada hoje de maneira séria e profunda pela sociologia, antropologia e psicanálise, ainda não encontrou espaço na educação. É como se todos nós quiséssemos desconhecer o peso da escola na definição dos papéis sexuais, desconhecer que o mundo da escola (especialmente o primeiro grau) é um mundo essencialmente feminino, no qual meninos e meninas passam parte de suas vidas. (Lopes, 1995, p. 66)

Em outro texto sobre História da Educação, Lopes, em co-autoria com Ana Maria Galvão e com a colaboração de Maria Madalena Assunção (2001), nos diz que é preciso destacar que a educação de que temos notícias sempre foi para meninos, a qual tomava um caráter universal, considerando que o estudo contemplava meninos e meninas.

É preciso que o historiador e a historiadora da educação tenham como horizonte (teórico, conceitual e metodológico) que a relação entre educação e sociedade possui outros recortes que vão além das relações de poder, classe e etnia. Os estudos de gênero que, nas outras ciências sociais, tomaram corpo de linha temática, podem e devem se constituir também em linha de estudo na história da educação. É necessário visibilizar a mulher na educação.

Assim como a história, a educação tem sido sexuada. O conceito de gênero poderia auxiliar no entendimento da construção das identidades sociais dos homens e das mulheres, principalmente porque a escola é, em parte, responsável pela formação de valores, de normas, de costumes e, em última instância, colaboradora na formação de uma visão de mundo e de uma identidade social.

Por exemplo, ao justificar o analfabetismo no Brasil como seu objeto de investigação, Ana Maria Araújo Freire (1989) afirma que essa temática está, na visão de alguns estudiosos, relacionada às sociedades capitalistas modernas e industriais; contudo, no Brasil, as suas raízes remontam ao período colonial. Desse modo, ela vai intitular o seu trabalho como: *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as CATARINAS (Paraguaçu), FILIPAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLÔNIAS E GRÁCIAS ATÉ OS SEVERINOS*. O interessante é a forma como a

autora justifica o título do seu trabalho, que, ao mesmo tempo, reflete e revela o quanto a sociedade brasileira é excludente:

... quanto ao título do trabalho a escolha recaiu, sem perda da sua cientificidade, em algo de muito pessoal, de vida, de nordestina, de meu amor à história e do meu entendimento da evolução da história da educação brasileira como uma dinâmica em que devem estar presentes, ao mesmo tempo e com os mesmos espaços, o homem e a mulher. Enfatizei os dominados porque é neste grupo de pessoas que se encontra a totalidade dos analfabetos brasileiros. (FREIRE, 1989, p 16)

Freire (1989) afirma que, ao tentar encontrar o nome do primeiro índio brasileiro alfabetizado, descobriu uma carta do Padre Manuel da Nóbrega para o Padre Simão Rodrigues, onde ele afirma que a mulher e as filhas de Diogo Álvares, o Caramuru, não sabiam falar a sua língua, mas que isso não se constituía em prejuízo algum. Esse fato serviu de inspiração para o título do trabalho, como também a ajudou a compreender que essa sociedade em formação daria tratamento diferenciado às mulheres, aos negros e aos índios e que essas diferenças seriam demarcadas por uma hierarquia que valorizaria os homens brancos, em detrimento da grande parcela que conforma a sociedade brasileira. Portanto, para a autora:

Da mulher e das filhas de Caramuru – “Filho do Trovão” ou “Dragão do Mar” – aos que “morrem de velhice antes dos trinta e de emboscada antes dos vinte, de fome um pouco por dia” (João Cabral de Melo Neto) , enfim àqueles que marcados pelas discriminações sociais, regionais, setoriais e sexuais do elitismo brasileiro, de 1549 a 1930, conservaram-se no analfabetismo. (FREIRE, 1989, p. 17)

Esse é um dos diversos vieses da história da educação brasileira. Temos outros autores que utilizam dados secundários para afirmar que as mulheres brasileiras eram arreadas, ignorantes e analfabetas, sempre ocupadas com os afazeres da casa e pouco envolvidas com as questões públicas. No entanto, a historiografia feminista tem revelado aspectos até então desconhecidos, tal como a busca da visibilidade da mulher nos diversos momentos da história da humanidade, a partir da reconceitualização de categorias analíticas, da revisão e reformulação das fontes históricas e da revisão de alguns marcos históricos.

Alguns estudos pretendem fazer uma *re-visão* da história do Brasil colonial, pois muitos estão assentados apenas na visão do estrangeiro que fala de nós, a partir de suas referências de mundo, de forma comprometida e, muitas vezes, preconceituosa.

O estrangeiro que chegava ao Brasil tinha como expectativa encontrar, no além mar, a reprodução dos seus costumes, dos seus hábitos. E como “*narciso acha feio o que não é espelho*” (Caetano Veloso), a tendência inicial foi caricaturar os nossos índios, os nossos negros e as nossas mulheres.

Nascemos, então, com um terrível complexo de inferioridade. O nosso padrão é europeu, os nossos valores também o são. Temos vergonha da nossa estética, da nossa música, com suas influências ritmadas do africano, desejamos o *Leblon* quando somos *Pernambuco* (Caetano Veloso). E a nossa elite peca, exatamente, por estar com os olhos *voltados para o mar e de costas para o Brasil* (Milton Nascimento). Essa é a nossa matriz, que nos hierarquizou, nos dividiu e nos transformou em um *povo sem eira nem beira*.

No livro *História das mulheres no Brasil* (2000), organizado por Mary Del Priore, o primeiro texto apresentado discute, a partir dos relatos dos viajantes europeus, o cotidiano dos indígenas no Brasil colônia. Segundo Raminelli (2000), autor do texto, a documentação disponível sobre esse período, além de escassa, é extremamente contraditória. Outro ponto a ser considerado é a visão do europeu em relação aos costumes das sociedades indígenas, pois, para ele,

Os viajantes adotavam uma perspectiva típica da tradição, pouco se preocupando com as particularidades dos habitantes do Novo Mundo; viam os tupinambás pelo viés europeu, que estranhava, julgava e por vezes reavaliava os próprios valores... Nas terras do além-mar os costumes heterodoxos eram vistos como indícios de barbarismo e da presença do Diabo; em compensação, os bons hábitos faziam parte das leis naturais criadas por Deus. O que os conquistadores fizeram, então, foi uma comparação das verdades próprias do mundo cristão com a realidade americana. (RAMINELLI, 2000, p.11)

Os depoimentos que temos sobre o Brasil colonial refletem a visão de Jean de Léry, André Thevet, Hans Staden e outros missionários europeus que estiveram no Brasil, nos séculos XVI e XVII. Como o próprio texto de Raminelli (2000) diz, é a visão enviesada e comprometida dos viajantes que olhavam para essa sociedade a partir de suas visões de mundo e de suas referências.

Outros estudos historiográficos, que utilizam a mesma referência, isto é, os relatos dos viajantes europeus sobre a mulher brasileira da colônia, e tomam outras fontes documentais, demonstram que a mulher brasileira teve uma atuação muito mais dignificante do que aquela apresentada por eles.

Segundo Russell Wood (1985), a visão que a história do Brasil tem da mulher branca da sociedade colonial foi, de certa forma, estereotipada. Para ele, os viajantes europeus contribuíram nessa construção. Muitos afirmaram que as mulheres brancas da colônia viviam uma vida de reclusão e que só saíam de casa em três ocasiões: “para que a batizassem, para casar-se e para que a enterrassem” (WOOD, 1985, p.82). Outro ponto por ele observado era a aparência das mulheres: descuidadas, gordas, cabelos desgrenhados, usando sapatilhas e camisolas soltas e transparentes, e assim circulavam pela casa.

No entanto, o autor revela que muitos estrangeiros não consideravam que essa era a forma de se vestir dentro de casa, pois utilizavam suas referências de mundo e acreditavam que a forma de agir, a forma de pensar e sentir era aquela que existia no velho mundo.

A documentação disponível e a revisão historiográfica têm demonstrado que muitas mulheres, ao enviuvarem, assumiam os negócios dos maridos. Russell Wood (1985), por exemplo, apresentou, em seus estudos, pontos que merecem destaque, como: a) na Colônia, a coroa portuguesa atribuía às mulheres brancas o papel de estabilizadoras, já que elas poderiam conservar a tradição lusitana no Brasil; b) elas povoariam as grandes extensões de terra; c) sendo esposas e mães, teriam um papel de destaque nessa sociedade, pois, para alguns homens assumirem cargos na administração colonial, a condição seria estarem casados com mulheres brancas.

A partir desses argumentos apresentados por Wood (1985), observamos que a imagem estereotipada das mulheres brasileiras, que foi lançada para toda a história

do Brasil, em nada se assemelha à documentação disponível nos arquivos. A elas era dado um papel de responsabilidade, não só dentro da família como também na condução dos negócios, e eram consideradas tão importantes que, para se ausentarem do país, precisavam do consentimento oficial. Essa importância residia no fato de ser considerada pela coroa portuguesa como reprodutora biológica e social, e a ela seria reservada a função de portadora dos valores cristãos e portugueses.

Os estudos historiográficos têm auxiliado na compreensão da história das mulheres no Brasil. Ao afirmar que tais estudos, de certa forma, caracterizam-se como um novo olhar sobre o que já foi visto, Freitas (2000) acabou por demonstrar que esse exercício pode ser feito em qualquer campo do saber. Em relação à História da Educação, alguns estudos com essa característica têm sido realizados.

A ausência de estudos empíricos sobre a educação brasileira no século XIX colaborou para construir a idéia de um período marcado pela inexistência de políticas educacionais e de pouco investimento do Estado no campo educacional. Temos, desse modo, os clássicos da história da educação brasileira que se encarregaram de divulgar tais idéias. Mais recentemente, algumas pesquisas que têm o século XIX como objeto de estudo, demonstram que havia um vigoroso debate sobre educação.

Se pegarmos a política de formação de professores, através das Escolas Normais, verificamos que algumas Províncias, após o ato de 1834, se encarregaram de adotar um sistema educacional que se estendia desde as Escolas de Primeiras Letras à formação dos professores, além dos Liceus e das Inspetorias de Educação, órgãos encarregados de acompanhar e fiscalizar a educação nas províncias.

No tocante à questão da mulher na educação, temos, atualmente, alguns estudos que procuram resgatá-la. Lopes⁸, em artigo publicado em 1990, na revista *Educação & Realidade*, reivindica a necessidade de se incorporar a perspectiva de gênero nos estudos sobre história da educação. Nesse sentido Lopes (1990) questiona: “como é

⁸ O seu texto tem como finalidade apresentar os estudos sobre História das mulheres e História da Educação. A autora discutiu alguns textos que foram publicados na França, a partir de 1976, que teriam como preocupação discutir a história da educação das mulheres naquele país.

que a educação passou a pensar a sua história dentro de todo esse movimento?” (LOPES, 1990, p.28).

A questão que se apresenta, a partir da reflexão de Lopes é: o que aconteceu dentro da história da educação brasileira, capaz de revelar que algo mudou desde 1990, ano de publicação do artigo dessa autora?

Um dado me parece esclarecedor: para se estudar a educação da mulher⁹, no Brasil, principalmente durante o século XIX, temos de considerar a criação das Escolas Normais e a sua relação com a educação das mulheres, como um espaço privilegiado de formação das moças durante os séculos seguintes. Esse elo foi estabelecido porque se divulgou a idéia de que, para exercer o magistério, os seus profissionais ou suas profissionais teriam de ser dóceis, carinhosos, gentis e jeitosos, características até hoje associadas às mulheres.

Alguns estudos foram feitos nesse caminho. Nas reuniões da ANPED, a cada ano, são apresentados trabalhos que têm como tema mulher, história e magistério. Muitos deles são o resultado de dissertações e teses, como por exemplo, o meu trabalho de mestrado sobre *Magistério e Condição Feminina*, de 1996, e o de Wojciech Andrzej Kulesca, *A Institucionalização da Escola Normal (1870-1910)*, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos de abril de 2000.

O livro de Jane Almeida (1998), *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*, publicado em 1998, trata das mulheres no magistério primário, entre o fim do século XIX e os primeiros 50 anos do século XX, em São Paulo.

Temos, ainda, a dissertação de Antônio Roberto Seixas da Cruz (2000) sobre as professoras de Feira de Santana, intitulada *Mestras no Sertão: reconstituindo caminhos percorridos* e o *Garotas tricolores, deusas fardadas: as normalistas em Feira de Santana*, de Ione Celeste de Souza (2001). Por último, há a publicação recente do livro *História das Mulheres no Brasil*, organizado por Mary del Priore (2000), que tem um capítulo da autora Guacira Lopes Louro, intitulado *Mulheres na sala de aula*, que trata do tema história, mulher e educação.

⁹ Em relação à educação da mulher baiana, Elizete Silva Passos tem se dedicado, há alguns anos, a esses estudos. O *Mulheres moralmente fortes* e a *educação das virgens*, trata da educação da mulher na Bahia, durante as décadas de 1920 e 1950.

Para concluir esta parte, diria que muito tem sido feito nesse campo da História da Educação no Brasil e há muito ainda por se fazer. A releitura, a reinterrogação, enfim, o olhar de novo para a documentação disponível é um trabalho que necessita de mais colaboradores e colaboradoras, ainda que a difusão desses trabalhos seja um grande obstáculo.

2º CAPÍTULO

2.1 – A educação na Europa no século XVIII

O objetivo deste capítulo é discutir a introdução da educação no século XVIII como um direito e uma necessidade da sociedade, para a formação dos cidadãos. Para tanto, analiso como o tema da educação se espalhou na Europa, especialmente na Alemanha, Inglaterra e França, através de alguns autores como Mary Wollstonecraft, Olimpy de Gouge, Madame Gacon-Dufon, Madame Clément-Hémery e Jean-Jacques Rousseau. No caso da Alemanha, pretendo verificar como o movimento calvinista identificou, na alfabetização das mulheres, a possibilidade de divulgar as Escrituras Sagradas.

Vale ressaltar que Martinho Lutero defendia, no século XVI, a educação para meninos e meninas. Cambi (1999) nos informa que a concepção pedagógica de Lutero baseava-se na idéia de instrução universal para todos e todas, com o fim de formar bons governantes e mulheres que soubessem conduzir suas casas. Através da igreja luterana e das autoridades públicas, nasce a primeira organização escolar sob a responsabilidade do estado. Assim para Cambi:

O luteranismo na Alemanha relança a função social da instrução através da instituição de escolas e a valorização da língua nacional como meio de aproximação pessoal dos textos da Sagrada Escritura; também junto às outras igrejas reformadas o problema educativo é visto em estreita relação com a renovação religiosa. (CAMBI, 1999, p. 251)

Observe-se que, na Alemanha do século XVI, já se pensava em utilizar a mulher alfabetizada para divulgar os princípios religiosos na família. Desse modo, a Escritura Sagrada seria um meio de orientá-las e instruí-las religiosa e socialmente, a partir do ícone de Maria.

Para Silva (1998), o pensamento calvinista teria uma distinção em relação ao pensamento de Lutero, ao advogar que homens e mulheres são imagem e

semelhança de Deus. Apesar dessa consideração, acreditava Calvino na inferioridade feminina, porque através dela é que o equilíbrio da humanidade permaneceria.

O importante nesse novo ponto de vista, para Silva (1998), é o rol de possibilidades que se abrem para a mulher, dentre elas o acesso à leitura e à escrita e a participação mais afetiva na vida religiosa, o contrário do que pregava a tradição católica. A autora avalia que a Reforma vai atingir o público feminino que se encontrava propenso a busca de espaços de sociabilidade. Para as mulheres, cansadas da vida doméstica, a igreja protestante aparece como um espaço capaz de saciar tais anseios. Desse modo,

A leitura e o estudo bíblico, no vernáculo, como uma necessidade do fiel protestante, permitiram a muitas mulheres o acesso à leitura e uma forte motivação para que elas se alfabetizassem, muitas vezes tendo como professores os seus próprios maridos. O canto congregacional, onde vozes masculinas e femininas se misturavam em louvor a Deus nos cultos públicos foi de fato uma grande novidade para as mulheres leigas que passaram a ter uma participação na liturgia das comunidades religiosas protestantes, apesar das críticas jocosas dos padres católicos, que, além de estranharem, minimizavam a capacidade feminina, para o entendimento dos mistérios bíblicos e a prática litúrgica. (SILVA, 1998, p.263)

Como se vê, em relação à educação feminina, é no seio da igreja protestante que nascerá a primeira experiência de alfabetização feminina com objetivos de controle social e para que as mulheres pudessem buscar, nas Escrituras Sagradas, as respostas para as suas dúvidas e a melhor forma de conduzir o lar.

Já educação no século XVIII vai ter, em Rousseau, o seu principal representante. Por esse motivo, será de fundamental importância, neste estudo, a análise de suas obras *Emílio* e *Contrato Social*, para compreender como foi elaborada a concepção de educação dominante no século seguinte e, nesse contexto, qual a concepção que se tinha sobre a cidadania feminina.

A partir de uma análise do capítulo V, *Sofia*, do livro *Emílio* (1995), na perspectiva dos estudos de gênero, podemos ver que Rousseau tinha uma percepção de educação feminina distinta da educação que deveria ser oferecida ao homem. O

contraponto a suas concepções virá com o advento das lutas pela emancipação feminina na Revolução Francesa, em torno de 1789, através das mobilizações das mulheres francesas, além dos escritos de Olimpy de Gouge e da publicação, na Inglaterra, do livro de Mary Wollstonecraft. Certamente, a partir do século XIX, outras autoras e autores se opuseram à visão de Rousseau quanto à educação da mulher.

O século XVIII, na Europa, pode ser considerado como aquele que pôs fim à educação apenas religiosa, dando lugar a uma educação laica. Os novos ares que varriam a Europa, transformando não só a sociedade política, mas também os seus valores, trouxeram consigo a reivindicação por uma educação desligada de princípios religiosos, vinculada à coisa pública e assentada em fundamentos científicos.

Cambi afirma que o século XVIII pode ser definido como o século das emancipações: política, econômica, religiosa e geográfica. Para ele,

O efeito de todos esses processos – acompanhado também por um papel cada vez mais incisivo e mais amplo assumido pelo nascimento e difusão do livro, pela expansão da alfabetização (de início por razões religiosas, depois civis e econômicas), pelo amadurecimento de um novo perfil de intelectual (o intelectual moderno), não mais emissário do poder religioso e político, mas caracterizado por uma autonomia e um papel social mais incisivo e dinâmico – foi um processo de laicização, de uma maior liberdade por parte de classes sociais e de indivíduos (liberdade de ação e julgamento) que se tornaram independentes de modelos unívocos e vinculantes e agora valorizados justamente pela sua independência. (CAMBI, 1999, p. 324)

Esse século vai definitivamente desvincular-se do *Antigo Regime*, criando novos agentes, ou melhor, atores sociais independentes, livres, conscientes, enfim cidadãos da sociedade moderna.

Cabe indagar, a partir de agora: Qual o papel da educação nessa nova sociedade? Que importância teria o intelectual na nova ordem que se estabelecia? Qual o lugar das mulheres? O cidadão moderno teria sexo? Quando os pensadores falavam de cidadãos, referiam-se a ambos os sexos?

Segundo Cambi (1999), a educação, além de homogeneizar a sociedade e socializar os indivíduos, vai construir a figura do cidadão ativo, emancipado, responsável, morador da cidade. A sua tarefa seria forjar esse novo ser. Para o autor, a partir do século XVIII, é implantado um sistema escolar com um programa de ensino e com métodos e técnicas apoiadas em princípios científicos. A *Didática Magna* de Comenius¹⁰ revela o novo status que ganha a educação a partir do século XVII.

Envolvidos pela crença de que, se existe uma forma de se aprender, deve existir também uma forma específica de se ensinar, começam a aparecer, na Europa, as escolas de formação de professores. Cambi (1999) diz que, a partir de 1760, na Áustria, o ensino é organizado como responsabilidade e instrumento do estado, com a finalidade de formar os cidadãos e os funcionários. São, assim, criadas não só as escolas normais provinciais – as *normalshulen*, com duração de quatro anos – como o sistema de ensino nacional e estatal (Cambi, 1999, p. 333). Desse modo, o autor conclui:

A escola contemporânea, com suas características públicas, estatais e civis, com sua estrutura sistemática, com seu diálogo com as ciências e os saberes em transformação, nasceu no século XVIII, já envolvendo também a confiança na alfabetização e na difusão da cultura como processo de crescimento democrático coletivo que permaneceu durante muito tempo, até ontem (ou, talvez, até hoje) como uma crença sem incertezas da sociedade contemporânea, (CAMBI, 1999, p. 328)

São esses novos ares que vão criar uma nova dinâmica na sociedade europeia, a partir da difusão de livros, de materiais impressos, da circulação das peças teatrais e, conseqüentemente, a formação de leitores. É através do livro que as idéias são difundidas e é nesse contexto que Rousseau publica, em 1762, o *Emílio*, com uma proposta de educação para o homem livre.

O ponto central do livro é a forma como a sociedade passa a gestar o modelo de educação para o cidadão livre e qual o lugar que a mulher ocupa nessa formulação. O que significa para Rousseau, por exemplo, autor também do *Contrato Social*, o ser

¹⁰ Publicação do século XVII, que advogava a necessidade de métodos para o ensino e a construção de um espaço adequado para que a educação acontecesse, no caso, a escola.

cidadão? Por que, na sua proposta, ele diferencia a educação que deve ser adotada para *Emílio* e a educação de Sofia? Como um autor, que é considerado pai da pedagogia contemporânea, pôde conceber dois tipos de educação? O seu objetivo era formar para o exercício diferenciado de cidadanias?

Cambi (1999) afirma que Rousseau é o pai da pedagogia moderna, pois foi ele que “operou uma revolução copernicana na pedagogia, colocando no centro de sua teorização a criança” (p. 343). A sua teoria é construída com base em modelos educativos do homem e do cidadão, modelos complementares e alternativos, segundo Cambi.

No capítulo V do livro *Emílio*, segundo Cambi (1999), Rousseau vai tratar não só do amor entre o homem e a mulher, como também construir um modelo de educação feminina hierarquicamente subalterna. Rousseau apenas ressalta, na mulher, traços como a virtude, a sabedoria e a submissão, deixando de lado as reivindicações feministas que já estão em pauta nesse século das emancipações. Nesse sentido, penso que caberia o questionamento do papel da educação. Para Rousseau, se Sofia era reservada à função de preparar o cidadão moderno, como conceber modelos de educação distintos? O objetivo seria a formação de cidadãs de segunda classe?

Não é por acaso que o grande debate desse período circulava em torno das concepções de cidadania e universalidade. Quem era considerado cidadão ou cidadã, na formulação dos teóricos? As feministas francesas, entre elas Olympe de Gouges, já reivindicavam a eliminação da exclusão política a que as mulheres estavam submetidas.

Mary Wollstonecraft (1994) insurge-se contra a proposição de Rousseau e de outros quanto ao tipo de educação que deveria ser oferecido à mulher. Nesse mesmo período, Madame Staël fala da necessidade de educar as mulheres, porque, segundo ela, a educação as tornaria cidadãs e mudaria o estado de fragilidade e dependência, tido como característica feminina.

Pretendo trabalhar o olhar desses autores e autoras que fizeram a história da educação e que formaram gerações de professores e professoras, para verificar

como eles formam modelos de homens e de mulheres, partindo das configurações históricas de comportamento tido como feminino e masculino.

2.2 – Emílio e Sofia, ou a mulher em Rousseau

Na tentativa de compreender como filósofos e cientistas, considerados clássicos, discutiram a questão da mulher, estudiosas feministas têm se proposto a fazer a releitura de seus textos. Algumas se concentraram no filósofo Rousseau, para estudar qual a sua proposta de educação feminina.

Autoras como Célia Amarós¹¹, Carole Paternan, Andréa Nye e Rosa Cobo se dedicaram aos estudos de alguns textos da filosofia para compreender, por exemplo, como os iluministas pensaram, elaboraram e sistematizaram uma sociedade democrática e liberal e, nela, qual o papel consignado às mulheres.

Andréa Nye (1995), por exemplo, em seu livro *Teoria Feminista e as Filosofias do Homem*, afirma que “Locke, Rousseau e os utilitaristas haviam modelado um mundo no qual os homens podiam ser livres e iguais, uma sociedade civil na qual os homens determinariam os seus próprios destinos.” (p.15). Para Nye, tais idéias não foram pensadas e aplicadas às mulheres. São elaborações que constituíram a base do mundo moderno, como, por exemplo, o pensamento de Rousseau. Para ele, a mulher seria afeita ao comando masculino e a sua natureza dirigida apenas para a reprodução da espécie. Segundo Nye,

... as mulheres devem ser educadas para agradar os homens e ser mães. Devem ser educadas na reclusão sexual e castidade que legitimam a paternidade. Devem aprender a estimular o desejo masculino e ao mesmo tempo impedir a lascívia dos homens. A sedução é própria de sua natureza, elas são desejosas de agradar, modestas, tolerantes da injustiça, ardilosas, vãs e artistas em menor grau. Na família, os homens devem governar essas frívolas criaturas. (NYE,1995, p.20)

¹¹ Grupo de estudiosas feministas articuladas nos “seminários feminismo e iluminismo”, ministrados pela filósofa Célia Amaros, da Universidade Complutense de Madrid, em fins dos anos 80 e início da década de 90.

Carole Pateman¹² (1993) também observa que a mulher não estava incluída na teoria do contrato social, pois o pressuposto principal era a liberdade civil, baseada no direito patriarcal. Para ela, a mulher estava excluída do Contrato Social através do matrimônio, que ela chama de contrato sexual.

Segundo Pateman, os teóricos clássicos não discutiram a questão das mulheres nem a sua relação com a sociedade civil. A nova sociedade civil, que emerge de forma mais sistemática nos séculos XVII e XVIII, era explicada através do contrato social, baseado num sistema patriarcal, pressupondo a existência anterior de um pacto, que ela chama de “contrato original”.

Para a citada autora (1993), o “contrato original cria duas situações diferenciadas, a liberdade e a dominação. A liberdade do homem e a sujeição da mulher” (p.17 e 18). O contrato original, desse modo, não pode ser compreendido sem envolver a mulher.

O sentido de liberdade civil revela como pode o homem, através do direito patriarcal, dominar a outra metade da sociedade. Para a mesma autora, o contrato original gera uma situação de liberdade e sujeição, ao ter, na sua base, dois tipos de contrato: o contrato social para os homens, de um lado, e o contrato sexual para as mulheres, de outro. Exatamente os parâmetros desse “contrato social” orientaram o pensamento político ocidental, tanto na perspectiva democrática quanto liberal, demarcado por uma perspectiva patriarcal.

Rousseau será reverenciado como o grande pensador democrático. Sua elaboração quanto ao Estado, segundo Bobbio (1992), é original e conseqüente, desde quando, para esse teórico iluminista, a solução residiria no fato de que o contrato social, tal como se apresenta, é também um ato coletivo de renúncia aos direitos naturais, mas – e aqui está a diferença fundamental que deixa Rousseau como o teórico mais conseqüente do estado democrático – a renúncia não é feita em favor de um terceiro, *mas por cada um em favor de todos*, ou seja, por cada indivíduo (considerado singularmente) para si mesmo (como membro de uma totalidade) (BOBBIO, 1992, p.46)

¹² Posteriormente desenvolverei a teoria de Pateman sobre a mulher e o contrato sexual.

No estado natural, os homens nascem livres e são iguais entre si, ou seja, são seres humanos. Eles abrem mão da liberdade, através de um acordo ou contrato, para viverem em segurança, que estaria expressa na vontade de viver em liberdade, em nome de todos da comunidade. Desse modo, arremata Bobbio (1992), na construção teórica de Rousseau, o homem, ao renunciar à sua liberdade natural, estaria, na verdade, optando por uma liberdade mais ampla, a liberdade no estado.

Talvez esse fato tenha sido a armadilha teórica na qual caíram as mulheres. Em tal acordo, as mulheres não estavam incluídas, pois já se encontravam fora do "pacto", por terem contraído anteriormente outro contrato que, segundo Pateman (1993), é o matrimônio. Nessa formulação, está embutida a idéia de individualidade, questão tratada por Joan Scott (2002).

Ao refletir sobre a posição dos teóricos da revolução quanto à cidadania e ao que se constituía como direito natural dos homens – que os tornava iguais, semelhantes e universais – a citada autora concluiu que ela estaria vinculada à idéia de individualismo. Para essa concepção, seria a individualidade o traço comum a todos os seres humanos, ou seja, o que os torna humanos é exatamente a possibilidade de serem completamente diferentes do outro. Então, como construir uma teoria da igualdade, se a base é a diferença? A estratégia, segundo Scott (2002), foi a criação de uma identidade abstrata, a partir da eliminação das categorias diferenciadoras, como origem de classe, status e crenças.

Se a estratégia foi eliminar a diferença e criar uma igualdade abstrata, como conceber, então, a formulação de modelos educacionais que tomam como princípio a diferença? Como aceitar também a idéia da existência de uma igualdade política entre os seres, se o que vimos, durante os dois séculos que se seguiram, após a Revolução Francesa, foi a ênfase na desigualdade social? Gênero, raça, etnia, temas que surgiram no final do século XX, foram sufocados pelas idéias da revolução que pregava igualdade, liberdade, fraternidade, porque era feita a seguinte leitura: somos iguais, irmãos e livres, ao menos na arena política.

Cabe indagar: como são apresentados os conceitos de liberdade e individualidade? Nessa sociedade, a liberdade é universal? Para quem é a liberdade? Todos desfrutam da mesma condição civil?

Para Rousseau, segundo Pateman (1993), a vida social começa com a família patriarcal. As mulheres não poderiam estar presentes nesse acordo, porque, certamente, não conseguiriam controlar seus impulsos, seus desejos, seus excessos. Como fazer um contrato com seres tão imperfeitos que, dependendo do seu humor, podem voltar atrás de uma decisão?

Nesse contexto, Rousseau elabora um tratado sobre a educação adequada a esses seres incompletos, através de Sofia, a noiva de Emílio. Segundo Cobo (1995), *Emílio* é um tratado de educação para o homem e um conjunto de normas de conduta para a mulher. O objetivo é descrever a mulher ideal, a companheira certa para o personagem Emílio.

O estudo de Cobo (1995) tem como objetivo articular o estado pré-social, o contrato sexual e o matrimônio como lugares rousseauianos, *simbólicos* e *reais* ao mesmo tempo. Assim, a obra *Emílio*, segundo a mesma autora, pode ser observada como muito mais do que um tratado de educação, mas, sobretudo, uma exposição de modelos de comportamentos que devem ser seguidos por homens e mulheres. Dessa forma, *Emílio* deve ser analisado, ainda, como um texto que possui cunho político, filosófico e ideológico.

Segundo a autora (1995), “o homem rousseauiano só pode exercer suas funções públicas de forma tão intensa, se tiver quem assuma as tarefas de reprodução própria do espaço privado.” (p.210). Se pensarmos nos modelos que temos de divisão de tarefas familiares, vemos como essas idéias ainda estão presentes.

Assim, como seria a educação de Sofia? Que educação seria capaz de atender a todas essas necessidades? Destacarei alguns pontos considerados por Cobo (1995):

- A educação de Sofia tem um objetivo teleológico, que é a busca de sua sujeição, ou seja, a construção do novo modelo da mulher da família burguesa que emergia naquele momento.
- A natureza feminina é definida por sua função sexual e procriativa; assim, ela só pode ser esposa e mãe.

- Cada gênero terá o seu espaço para reinar. À mulher caberá o espaço da casa, espaço físico e privado, o lar, que envolve amor e afeto. Ao homem caberá o espaço da rua, o público, o reino da violência, da indiferença, do egoísmo. Nessa divisão, ficamos com a melhor parte?
- O papel da razão – via preceptor – é garantir a liberdade e a autonomia para Emílio, é fazer emergir suas qualidades. Em Sofia, a razão será utilizada para a sua sujeição.
- Segundo Rousseau, a mulher é dotada de inteligência agradável e delicada. Desse modo, ela deve aprender o suficiente para criar um ambiente de amor e virtude, aceitando essas noções de família, não pela força, mas pelo consentimento.
- Toda educação da mulher deve ser orientada pelos homens. Os filhos e o marido devem ser os objetos que orientarão os seus aprendizados.
- Toda diferença do homem e da mulher reside em um só aspecto: a procriação. A partir daí, Rousseau afirma que existem tipos de razões diferentes para homens e mulheres. Assim, o homem é definido por sua humanidade, e a mulher é definida por sua sexualidade. O terreno masculino é a construção social; o da mulher é o matrimônio, a maternidade, a vida em família.

Desse modo, para Cobo (1995), a educação de Sofia se assenta em três eixos: a castidade, a domesticidade e a sujeição de opinião. Percebe-se que, da proposição desse filósofo a respeito da educação de Emílio e Sofia, pode-se derivar a idéia de que Emílio – o homem – seria formado para a sociedade, e Sofia – a mulher – seria formada para servi-lo, sendo identificada e determinada por sua natureza de mulher e mãe.

O homem seria formado para viver em sociedade, e a mulher estaria presa à sua natureza de reprodutora. Esse tipo de pensamento está, muitas vezes, baseado nas diferenças biológicas entre os sexos. A mulher teria uma educação destinada à família e ao marido, e o homem seria criado para viver livre em sociedade. Esse tipo de construção reflete exatamente a forma como a sociedade ocidental assenta as suas bases de pensamento: na dicotomia e na assimetria.

Essas construções não permitem que outras elaborações sejam possíveis. As dicotomias são formuladas dentro de uma lógica excludente e oponente. Assim, possibilidades como *crença x razão*, *fanatismo x elaboração*, *religião x domínio de tecnologias* não podem conviver.

Nessa perspectiva, idéias como as que apareceram com os atentados do dia 11 de setembro de 2001 passaram a circular fortemente: como pode um povo, tido como “fanático”, surpreender o mundo, furando todos os cercos da “invencível” fortaleza estadunidense? *Crença*, *fanatismo* e *religião* “não combinam” com *razão*, *sistematização* e *tecnologia*. Assim, entender outras possibilidades de construções, que são inclusivas e subjetivas, dentro de uma formulação das ciências modernas, é considerado como impossível.

A partir de *Emílio* e de muitos outros textos filosóficos, princípios, valores e modelos de comportamento foram construídos, seguidos e difundidos. Podemos, então, pensar como, na sociedade ocidental, as diferenças biológicas constituíram-se em diferenças sociais e culturais e como as mulheres foram aprisionadas nos limites imaginários da casa, isto é, no mundo privado.

As mulheres levaram pelo menos dois séculos para romper com tais modelos. Refletir, analisar e teorizar sobre temas dessa natureza pode lançar novas luzes sobre a origem da opressão feminina e, assim, oferecer novos caminhos para entender a situação e a condição feminina na sociedade contemporânea.

2.3 – A formulação rousseuniana quanto à educação e à cidadania do homem e da mulher

Emílio (1995), de Rousseau, tem sido considerado, ao longo dos anos, como um importante tratado de educação. Estudado nas escolas de magistério, sem a mínima preocupação crítica, é apresentado como referência importante para a educação de professoras e professores. Na maior parte das vezes, o professor ou professora de magistério, e mesmo dos cursos de pedagogia e licenciatura, esquece de advertir que o filósofo tem um capítulo exclusivo sobre a educação da mulher. É exatamente

o capítulo V, intitulado *Sofia*, que será meu objeto de preocupação. Nele, Rousseau descreveu como deveria ser a educação da companheira de Emílio.

O livro é constituído por cinco capítulos, que descrevem a trajetória do jovem – da sua infância até a fase adulta. No momento em que Emilio amadurece, o filósofo resolve falar sobre a jovem que seria a sua companheira, sob o argumento inicial de que “não é bom que o homem fique só.” (ROUSSEAU, 1995, p.423). No decorrer do texto, ele passa a desenvolver os porquês dessa recomendação, pois, para ele, a mulher é a figura central que permite ao homem poder exercer ou vivenciar a vida pública, ou seja, a sua cidadania.

Compreender a formulação de Rousseau quanto à educação da mulher passa, necessariamente, por seu entendimento do que vem ser a mulher. Nesse sentido, ele afirma:

Sofia deve ser mulher como Emilio é homem, isto é, ter tudo o que convém à constituição de sua espécie e de seu sexo para ocupar seu lugar na ordem física e moral. [...] em tudo que não se prende ao sexo, a mulher é homem: têm os mesmos órgãos, as mesmas necessidades, as mesmas faculdades; a máquina é construída da mesma maneira, as peças são as mesmas, o jogo de ambos é igual, o aspecto semelhante; e sob qualquer ângulo que os consideremos só diferem por mais ou por menos. (ROUSSEAU, 1995, p. 423)

O primeiro pressuposto a ser retirado de tal afirmação é que, para Rousseau, não haveria distinção alguma entre homens e mulheres, porque física e biologicamente são quase semelhantes, diferem apenas em pequenos detalhes. Para ele, todo e qualquer órgão encontrado em um possui correspondente no outro. Sendo assim, por que existem tantas diferenças? Poderíamos afirmar que essas oposições não residem no campo da anatomia, elas estariam no social. Então para Rousseau (1995):

Em tudo que diz respeito ao sexo, a mulher e o homem têm em tudo relações e diferenças: a dificuldade de compará-los vem de determinar, na constituição deles, o que é do sexo e o que não é. Pela anatomia comparada, e mesmo pela simples inspeção, encontramos entre ambos diferenças gerais que parecem não provir

do sexo; cabem ao sexo porém, mas através de ligações que não podemos perceber: não sabemos até onde tais ligações podem estender-se. (ROUSSEAU, 1995, p.424)

No entanto, embora existam tantas semelhanças entre homens e mulheres, existem muitas diferenças que são advindas do sexo, as quais, segundo ele, não se podem perceber. Ele conclui afirmando que tudo em comum vem da espécie, e tudo que é diferença vem do sexo.

A única coisa que sabemos com certeza é que tudo o que tem de comum é da espécie e o que tem de diferente vem do sexo. Deste duplo ponto de vista, encontramos entre ambos tantas relações e tantas oposições que talvez seja uma das maravilhas da natureza ter feito dois seres tão semelhantes constituindo-se tão diferentemente. (ROUSSEAU, 1995, p.424)

Eis o segredo da vida: tão semelhantes e, ao mesmo tempo, extremamente diferentes. Desse modo, mesmo com tantas semelhanças, é a diferença que, para o filósofo, vai interferir na moral. Na sua lógica, já que o sexo estabeleceu as diferenças, por que gastar tanto tempo com discussões sobre a igualdade entre os sexos, se é ele, o sexo, o elemento diferenciador e promotor de todas as distinções existentes entre homens e mulheres?

A partir dessa compreensão, o autor vai desenvolver a sua *lógica da diferença*. Para ele, a primeira delas estaria relacionada à força, “um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco: *“é necessário que um queira e possa; basta que o outro resista pouco.”* (grifo nosso) (ROUSSEAU, 1995, p. 424)

Assim, Rousseau (1995) acredita que a mulher foi feita para agradar ao homem e, dentro dessa dicotomia, um ataca e o outro se defende, um é ousado e o outro é tímido. Nessa política de oposição, a mulher e o homem vão construindo as suas identidades de gênero, entendidas como as características que são estabelecidas pela sociedade, histórica e culturalmente, a partir do sexo biológico, que acabam por definir mulheres e homens.

A sociedade europeia do século XVIII, por exemplo, limitou os espaços públicos de atuação feminina. Algranti (1993), em seus estudos sobre conventos e

recolhimentos, nos séculos XVI e XVII, afirma que as primeiras congregações femininas tinham como finalidade convidar as mulheres para propagar a fé católica. Ou seja, na ausência de um possível casamento e na conseqüente criação dos filhos, a alternativa que sobrava seria seguir a fé católica. Para as mulheres desses séculos, os lugares reservados eram a casa, ao lado do marido e filhos, ou, na impossibilidade de um casamento, o convento ou o recolhimento, alternativa possível para regular a sua sexualidade e a sua atuação. A sua sujeição ao masculino seria via igreja, através da imagem de Jesus: marido, provedor e protetor.

Dessa lógica nasce o segundo pressuposto rousseauiano: a mulher foi feita para se sujeitar ao homem, mas nem tudo é submissão, porque, para ele, o “sexo frágil” teria a seu favor a modéstia e o pudor, armas necessárias para dominar o forte. Essa política de oposição estaria expressa na seguinte formulação:

O ser supremo quis dar em tudo a primazia à espécie humana: dando ao homem inclinações sem medida, deu-lhe ao mesmo tempo a lei que as regula, a fim de que seja livre e senhor de si; entregando-o a paixões imoderadas, junto a elas a razão para governa-las; entregando a mulher a desejos ilimitados, junto a esses desejos o pudor para contê-los. (ROUSSEAU, 1995, p. 426)

Depreende-se de tal afirmação que a oposição é a ferramenta necessária para que o indivíduo se situe e construa a sua identidade; o homem tem a paixão e a razão, e a mulher o desejo e o pudor; natureza e cultura, o homem forja, a mulher contém. E é dessa situação que nasce o terceiro e último pressuposto de formação dos sexos: o homem depende da mulher: não se sabe, segundo o autor, se é a força que se rende à fragilidade, ou se o inverso. O fato é que, para Rousseau, o homem só se constitui em macho em alguns momentos da vida, e a mulher fica na condição de fêmea a sua vida inteira. A oposição entre natureza e cultura está o tempo todo presente na formulação do filósofo. Em relação às queixas das mulheres quanto ao tipo de educação a elas oferecida, que produz mulheres dependentes, ele diz:

As mulheres por sua vez não param de gritar que nós as educamos para serem fúteis e coquetes, que as divertimos amiudamente com puerilidades para permanecermos mais facilmente senhores; acusam-nos de culpados dos defeitos que lhes censuramos. Que

loucura! E depois, desde quando são os homens que tratam da educação das jovens? Que impede as mães de as educarem como lhes agrada? Não têm colégios: grande desgraça! Oxalá não os houvesse para os rapazes! Seriam mais sensata e honestamente educados. Forçam vossas filhas a perderem seu tempo em tolices? Fazem-nas, contra sua vontade, passarem metade de vida a se enfeitar, seguindo vosso exemplo? Impedem-vos de as instruir ou as mandar instruir segundo a vossa vontade? Temos culpa de nos agradarem quando são belas, de seus trejeitos nos seduzirem, da arte que aprendem convosco nos atrair e nos envaidecer, de gostarmos de as ver vestidas com gosto, *de deixarmos que afiem tranqüilamente as armas com que nos subjagam?* Tomai o partido de as educar como homens; eles consentirão de bom grado. Quanto mais quiserem assemelhar-se a eles, menos os governarão e então é que eles serão realmente os senhores. (ROUSSEAU, 1995, p. 431)

Como argumento inicial, a educação pode desenvolver atitudes, comportamentos valores e, em última instância, construir as identidades de gênero. Desse modo, oferecer uma educação semelhante para homens e mulheres seria o mesmo que torná-los iguais. Para ele, a diferença estaria vinculada ao sexo ou à educação? E, nesse sentido, o autor afirma que, a partir da fragilidade feminina, o homem é dominado e pela futilidade e frivolidade, pois ela o seduz. Educá-la de outra forma seria o mesmo que perder tal poder.

Quanto às outras culturas, em que as mulheres são fortes e não precisam de tanta proteção para conceber e gerar seus filhos, Rousseau contra-argumenta que, nelas, os seres estão numa condição humana próxima ao mundo natural. Nesse sentido, existe certa *promiscuidade civil*, definida como uma confusão entre os dois sexos. A partir dessa compreensão, o homem e a mulher “civilizados” não possuem a mesma constituição e, portanto, não podem ter a mesma educação e o mesmo comportamento. O interessante é que Rousseau considera o bom selvagem um ser puro, não corrompido pela sociedade. Então, por que o modelo, quando se refere à mulher, não é válido?

Rousseau recomenda ainda que a mulher não seja instruída, não possua um trabalho e não seja, em última instância, um homem, pois, dessa forma, estaria indo

de encontro aos desígnios da natureza e, como conseqüência, estaria se desvalorizando como mulher. Propõe, portanto, que ela saiba apenas o que convém ao seu sexo. Então, como seria, na formulação rousseauiana, uma educação conveniente à mulher?

Segundo ele, a mulher é responsável pela educação da família e, principalmente, pela educação dos filhos. Como entregar tal responsabilidade a alguém sem a mínima noção do que vem a ser instruir? Como seria essa educação oferecida à mulher? Qual seria a sua finalidade? Através de Cobo (1995), percebe-se o objetivo da educação feminina em Rousseau: a castidade, a domesticidade e a sujeição de opinião. Assim, seriam educadas para servir exclusivamente aos homens, fossem eles os seus maridos ou os seus filhos. O pensamento que se segue revela exatamente essa opinião:

De onde quer que chegue às meninas essa primeira lição, ela é boa. Se o corpo nasce, por assim dizer, antes da alma, a primeira cultura deve ser a do corpo: esta ordem é comum aos dois sexos. *Mas o objeto dessa educação é diferente*; num o objetivo é o desenvolvimento das *forças*, noutro é o da *sedução*. [...] Pela extrema moleza das mulheres começa a dos homens. *As mulheres não devem ser robustas como eles, mas para eles*, para que os homens que nasçam delas o sejam também. (ROUSSEAU, 1995, p. p.434)

Como foi destacado anteriormente, o sexo estabelece toda a diferença. Dele deve vir o tipo de educação oferecido aos homens e às mulheres. Enquanto o homem é orientado para exercitar a sua cidadania, como morador da cidade, a mulher teria de receber uma educação para casa, e, de acordo com o ensinamento de Rousseau (1995), o objetivo dessa educação é o homem, ou seja, liberá-lo para a vida pública. Para ele, “a mulher é feita para agradar e ser subjugada, *ela deve tornar-se agradável* ao homem ao invés de provocá-lo.” (p.424). Ou seja, a educação feminina é apresentada por Rousseau como aquela que vai desenvolver, na mulher, a idéia de que ela deve subjugá-lo ao homem, para servi-lo. Assim, propõe, no capítulo sobre Sofia, como deveria ser feita a educação da mulher. Vejamos, então, algumas de suas lições, que foram sistematizadas a partir do capítulo V de *Emílio*:

1ª lição – Ensinar as prendas domésticas, como costurar, bordar e rendar. Para ele, essas primeiras tarefas seriam extremamente agradáveis – porque a menina aprende a ler e a escrever com muito sacrifício –, já que vão remetê-la à possibilidade de enfeitar-se no futuro.

2ª lição – A menina deve aprender a desenhar, mas deve-se evitar a paisagem; o objetivo é fazê-la ornar um cartão ou qualquer outra coisa do seu agrado.

3ª lição – Exercitar as meninas a dominarem suas fantasias e a se submeterem à vontade dos outros.

4ª lição – Habituar a jovem a ser interrompida no seu lazer e orientada para fazer outras atividades; isso a fará mais dócil e acostumada a viver submetida à vontade alheia.

5ª lição – Ensinar-lhe a se resignar para que se acostume “desde cedo a sofrer até injustiça e a suportar os erros dos maridos sem se queixar.” (ROUSSEAU, 1995, p. 440)

6ª lição – A menina deve aprender a dançar e a cantar, para que, no futuro, o seu lar seja alegre e agradável.

7ª lição – Ensinar-lhe uma religião. Inicialmente, ela deve seguir as orientações da mãe; quando casada, deve abraçar a religião do marido.

8ª lição – Educar as mulheres para facultar com a razão. Nesse aspecto, Rousseau afirma que existe uma distinção entre a razão masculina e a feminina. Essa última é compreendida como uma razão prática, aplicável às demandas do dia-a-dia.

9ª lição – Ensinar-lhe a ser fiel e a honrar o seu marido. Ela deve estar agradecida por ter sido escolhida por ele e, em troca, deve saber se organizar social e intelectualmente para servi-lo.

10ª lição – Os seus estudos devem estar voltados para a prática. O exercício de abstração é mais adequado aos homens; a elas caberá apenas organizar a vida de outros.

Diante de tantas lições, fica claro que, para Rousseau, a mulher deve ser moldada para dominar os seus instintos e que a sua formação deve ser cercada de deveres e obrigações. Sugere que, por estar próxima ao reino da natureza, deve ser castrada e afastada desse estado infantilizado e (ou) quase animal. Assim, a razão feminina é útil para que ela tenha discernimento para aceitar as ordens do marido e para conduzir a casa na sua ausência, pois a sua condição é estabelecida pela natureza e o homem se desprende de tal relação.

É interessante notar que, dentre os pontos destacados pelo filósofo, estão aqueles relacionados ao comportamento associado às mulheres. Atualmente, considera-se que esses comportamentos são estereótipos vinculados à figura feminina, que têm como finalidade impor uma idéia fixa em torno da mulher: a dissimulação, a mentira e a falsidade. Tais visões colaboram para fazer acreditar que as mulheres são, de fato, frívolas e fúteis e, portanto, devem ser vigiadas e desacreditadas. O exemplo oferecido pelo filósofo quanto a essas capacidades é bem eloqüente:

Quereis ver um personagem sobre brasas, colocai um homem entre duas mulheres com as quais tenha ligações secretas, depois observai a triste figura que fará. Colocai em caso idêntico uma mulher entre dois homens, e que por certo não será menos comum: ficareis maravilhado com a habilidade com que ela enganará ambos, e fará cada um deles rir do outro. (ROUSSEAU, 1995, p.460)

Em um único exemplo, Rousseau mostra o quanto as mulheres estão inclinadas a ocultar os seus sentimentos, demonstrando que, mesmo numa situação delicada, elas conseguem disfarçar bem. Tal comportamento seria resultado de uma educação que estimula o desenvolvimento dessas habilidades, ou esse comportamento é nato das mulheres? A proposta do autor vai em direção à existência de certo essencialismo, principalmente no que se refere à mulher, isto é, “o essencial é ser o que nos fez a natureza”. (ROUSSEAU, 1995, p. 463). Nesse sentido, ele diz:

A procura das verdades abstratas e especulativas, dos princípios, dos axiomas nas ciências, tudo o que tende a generalizar as idéias não é da competência das mulheres, seus estudos devem voltar-se para a prática; cabe a elas fazerem a aplicação dos princípios que o

homem encontrou, e cabe a elas fazerem as observações que levam o homem ao estabelecimento de tais princípios. [...] elas não têm bastante precisão e atenção para brilhar nas ciências exatas e, quanto aos conhecimentos físicos, cabem a quem dos dois é mais atuante, mais ativo e vê mais objetos; cabem a quem tem mais força e a exerce mais em julgar as relações dos seres sensíveis e das leis da natureza. (ROUSSEAU, 1995, p. 463)¹³

A partir de todas essas considerações, o filósofo passa apresentar Sofia, a companheira de Emilio, que, segundo ele é moça de pouca beleza, modesta, simples e bem comportada. Sua educação é semelhante ao que o autor propõe: sabe costurar, bordar, cantar, dançar, tocar piano, conhece os trabalhos de copa e cozinha. Além dessas habilidades desenvolvidas dentro do próprio lar, a moça é virtuosa e religiosa. Os seus pais a educaram para que pudesse sozinha escolher o seu futuro marido.

Dessas noções propostas por Rousseau, ainda no século XVIII, quanto à educação feminina, ficam como questões o que era de domínio público e o que foi elaborado como um pressuposto seu. Sabe-se, no entanto, que tais ensinamentos estão presentes na educação de muitas mulheres, pelo menos até o século XX. O mais paradoxal é ser esse autor considerado o pai da pedagogia moderna, ainda que seu princípio filosófico e pedagógico se assente na desigualdade.

O autor do contrato social, de fato, considera a mulher uma cidadã de segunda classe, numa visão típica da sociedade europeia oitocentista e dos primeiros passos na formulação da sociedade moderna. Muitos desses ensinamentos foram seguidos por muitas gerações nos séculos XIX e XX.

Na elaboração rousseuniana, no livro *Emilio* (1995), existe uma distinção entre o estado da natureza e o social. O primeiro é o reino onde todos são iguais e vivem no estágio semelhante à selvageria, no qual não caberia uma educação diferenciada por sexo. No segundo, as instituições estariam desenvolvidas, haveria distinção de

¹³ Japiassu (1984) em seu texto sobre a ciência moderna considera que o projeto científico teria que estar relacionado à força e tudo que remetesse ao feminino não caberia nesse grande empreendimento. Essas idéias foram disseminadas e compartilhadas por diversos intelectuais nos séculos XVIII e XIX e Rousseau não poderia fugir à regra.

classes, e a ordem dessa sociedade estaria assentada no poder patriarcal, ou seja, a “família só se prende à sociedade pelo seu chefe, é a condição desse chefe que regula a da família toda.” (ROUSSEAU, 1995, p. 489)

A partir de um pressuposto patriarcal, Rousseau vai afirmar que a mulher deve obediência ao marido. Essa seria a organização mais adequada para a sociedade, pois ela reinaria no lar, e o marido na vida pública. Segundo ele, as famílias mais felizes são aquelas em que as mulheres têm autoridade, mas não tomam o poder de seus maridos. Sendo assim, uma educação sob medida para as mulheres deve atentar para algumas questões. É possível a mulher educar sem saber refletir? Sem dominar essa habilidade, como irá discernir o que é melhor para ela e os filhos? E como irá orientá-los sem ter discernimento? Considerando esses aspectos Rousseau aconselha:

Não convém, portanto, a um homem que tem educação tomar uma mulher que não tem, nem, por conseguinte, numa classe em que não a têm. Mas eu ainda preferiria cem vezes mais uma jovem simples e grosseiramente educada a uma *jovem culta e enfatuada, que viesse estabelecer no lar um tribunal de literatura de que seria presidenta. Uma mulher assim é flagelo* do marido, dos filhos, dos amigos, dos criados, de todo mundo. Do alto do seu gênio, *ela desdenha todo os seus deveres de mulher*, e começa sempre por se fazer homem à maneira de Mlle. de l’Enclos. *Fora de casa ela é sempre ridícula* e mui justamente criticada, pois não se pode deixar de sê-lo. *Quando se sai de sua condição* e não se é feito para a que se quer ter. Todas essas mulheres de grandes talentos só aos tolos impressionam. (ROUSSEAU, 1995, p. 491)

A mulher que se aventura ao domínio da leitura e da escrita se afasta de sua condição. Ela deve estar sujeita aos desejos do marido e aos desígnios da natureza: esposa e mãe, presa da espécie, sem sonhos, com desejos castrados e com a vontade submetida à vontade do outro. Ser mulher, até o advento do movimento feminista, era exatamente ser assim. Quanto à esposa de Emílio, Rousseau nos apresenta Sofia, que atendia a essas recomendações. Ele nos diz:

Sua educação não é nem brilhante nem negligente; tem gosto sem estudo, talento sem arte, bom senso sem conhecimento. Seu espírito

não sabe, mas é cultivado para aprender; é uma terra bem preparada e que só espera a semente para produzir. [...] ela não será o professor de seu marido e sim sua discípula; longe de querer escravizá-lo a seus próprios gostos, ela adotará os dele. (ROUSSEAU, 1995, p. 492)

Assim, Rousseau introduz a figura de Sofia no romance, e, ao longo do texto, Emílio vai lhe dar lições de filosofia, física, matemática, história, entre outras matérias. O autor complementa que “a arte de pensar não é estranha às mulheres, mas elas não devem interessar-se senão ligeiramente pelas ciências de raciocínio. Sofia tudo concebe, mas retém pouca coisa” (ROUSSEAU, 1995, p. 512). Convém notar que a mulher precisa ter uma pequena idéia sobre todas as coisas, mas não deve se aprofundar em nenhuma delas. Apesar da “capacidade” que tem para pensar, certamente elaborar e discernir afasta-se da sua condição de mulher. Ela não deve aventurar-se por outras áreas que não sejam o cuidado com a casa, o marido e os filhos.

No século XVIII, portanto, no mesmo período em que Rousseau falava sobre educação feminina, Algranti (1993) identifica, em seus estudos, uma preocupação com o modo de se educar uma mulher. Para ela, a educação aparecia como uma alternativa para aquelas mulheres que não se casavam. Segundo a autora, nesse período, ampliaram-se os espaços para o enclausuramento da mulher, como também instituições femininas leigas. Tanto os recolhimentos como os conventos terão como proposta central “guardar mulheres” e educá-las para a condução de uma postura reta, casta e de sujeição, e a instrução aparece como um instrumento para essa educação. Não é à toa que os textos utilizados para a educação feminina sejam textos religiosos como a bíblia.

No que se refere a Emílio, após apresentá-lo a Sofia e percebê-lo apaixonado, Rousseau sugere que ele siga em viagem, porque como marido e chefe de família, torna-se membro do Estado e, como tal, deve saber o que é governo, leis e pátria, deve saber, enfim, o que é ser cidadão. A partir da constatação de que ele não conhece a vida civil, Emílio e o seu preceptor partem em uma viagem que tem como objetivo ensinar-lhe o que é política.

Rousseau afirma que o objetivo da viagem é encontrar um bom governo, não para publicar livros, e sim para ter referências para estabelecer direitos humanos e não “para cortejar os poderosos” (ROUSSEAU, 1995 p. 553). Emílio parte para aprender o que é a vida civil, e Sofia aguarda o seu retorno para exercitar a sua vida doméstica. O preceptor de Emilio empenha a sua palavra e diz para Sofia: “Respondo por seu amado, ou melhor, por seu esposo: que ela guarde a mesma fidelidade que ele terá por ela e dentro de dois anos ele será seu marido, juro-o.” (ROUSSEAU, 1995, p.542). Ou seja, para Sofia, tudo que tinha de ser conhecido já acontecera: agora lhe restava aguardar que Emilio se tornasse mais ilustre, para poder desposá-la, e, assim, cada um poderia ocupar os seus reinos.

Então, como podemos pensar em direitos da humanidade, se, ao longo do tratado de Rousseau, vimos a sugestão de sujeitar metade da população do mundo? Como um autor iluminista, que acreditava na razão, na igualdade e na liberdade humana, pode sugerir que metade da humanidade esteja do lado de fora do exercício da cidadania?

A partir de uma questão elaborada para Emílio quanto ao governo, o seu preceptor começa a elaborar uma série de questões em torno de princípios da política: “se os homens nascem escravos ou livres, associados ou independentes; se se reúnem voluntariamente ou à força; se algum dia a força que os reúne pode formar um direito permanente...” (ROUSSEAU, 1995, p. 553) e segue com a seguinte consideração:

Passando em seguida ao direito de escravidão, examinaremos se um homem pode legitimamente alienar-se a outro, sem restrição, sem reserva, sem nenhuma espécie de condição; se pode em suma renunciar à sua pessoa, sua vida, sua razão, *seu eu*, a qualquer moralidade em suas ações, e deixar enfim de existir antes da morte, apesar da natureza que o carrega imediatamente de sua própria conservação, e apesar de sua consciência e sua razão que lhe prescrevem o que deve fazer e de que se deve abster (ROUSSEAU, 1995, p. 555)

A afirmação acima, nos leva à seguinte pergunta: o que sugere Rousseau às mulheres, senão a aceitação de um regime de escravidão? No texto, o autor destaca

o *seu eu*. No entanto, as suas lições – como vimos anteriormente – sugerem exatamente que a mulher abandone esse eu, e que entregue a sua sorte a outro. Quem é o cidadão, para o filósofo? Quem terá o direito às leis estabelecidas na sociedade moderna? A referência a homem, no trecho citado acima, assume o conteúdo literal da palavra. Refere-se exclusivamente ao macho da espécie humana. Considerando o aspecto relativo à escravidão, certamente masculina, Rousseau argumenta que só é possível esse tipo de instituição através de um acordo, um contrato, mesmo que tácito.

Portanto, a base de toda a sociedade civil, para ele, está assentada no contrato social. E quanto às mulheres? Elas estavam incluídas nesse contrato? Carole Pateman (1993) afirma que o contrato feminino é o matrimônio; portanto, anterior ao contrato social. Desse modo, esse fato justifica, para as mulheres, segundo Rousseau, a situação de sujeição ao outro, o que significa que a mulher pode “renunciar à sua pessoa, sua vida, sua razão, *seu eu*, a qualquer moralidade em suas ações, e deixar enfim de existir antes da morte.” (p. 555)

Ao final do seu texto, Sofia “é entregue” a Emílio em casamento, e o seu preceptor a aconselha: “Tornando-se vosso marido, Emílio tornou-se o seu chefe; cabe-vos obedecer, assim o quis a natureza” (p. 579). Mediante esse conselho, conclui: “Vós que tão bem fizestes reinar os encantos da vida doméstica na casa paterna, fazei com que reinem também na vossa. Todo homem que se apraz em sua casa ama sua mulher. Lembrai-vos de que, se vosso marido vive feliz em casa, sereis uma mulher feliz.” (p. 580)

Assim, a felicidade feminina depende da masculina, e as mulheres foram conduzidas a acreditar nesta máxima. Elucidar tais formulações, considerações e conselhos nos auxilia a propor uma educação crítica, baseada na equidade e em valores sociais mais justos para todos/as.

Evidencia-se que, embora tenha como argumento que, no sexo, residem todas as diferenças entre homens e mulheres, Rousseau utiliza a educação como o elemento promotor de tais distinções. Ou seja: mesmo que ele construa a sua argumentação com base nas diferenças sexuais, a sua proposta vai apresentar a educação como o instrumento que irá formar homens e mulheres diferentes um do outro.

2.4 – O diálogo (querela) entre Rousseau e as autoras feministas do século XVIII - XIX.

A educação feminina, durante os séculos XVIII e XIX – ao contrário do que se pensa –, foi matéria de grandes discordâncias e debates. Podemos afirmar que havia vozes dissonantes quanto ao tipo de educação que era dirigida à mulher, e, dentre elas, temos as de Mary Wollstonecraft, na Inglaterra, Olimpy de Gouges, Madame Gacon-Dufon e Madame Clément-Hémery, na França. Essas autoras atribuíam a existência de distinção entre mulheres e homens não somente ao sexo, mas à educação diferenciada oferecida para ambos. No Brasil, essa discussão tem início no século XIX, com Nísia Floresta e Lino Coutinho.

Esses fatos propiciam-nos uma reflexão. Se, desde o século XVIII, muitas autoras e autores discutiam esse aspecto relevante da educação, por que, até os dias atuais, ainda não mudamos as nossas práticas educativas sexistas e os conteúdos escolares que reforçam a idéia da diferença assentada no biológico?

A fim de verificar as razões dessas diferentes posturas quanto à importância da educação na formação de mulheres e homens, fui levada a compreender em que momento, na história da humanidade, foi necessário estabelecer a separação do mundo feminino e do mundo masculino, não via sexo, mas através da educação formal. Esse momento pode ser demarcado no período da Revolução Francesa, quando se desenvolve um debate profícuo a respeito da cidadania e do direito à educação.

É importante ressaltar que, a partir do século XVIII, houve uma difusão maior da educação. Até aquele período, ter instrução não se constituía em elemento de diferenciação social; pelo contrário, para as sociedades ocidentais ligadas ao mundo medieval, os marcadores sociais vão estar vinculados a títulos de nobreza, hábitos e gostos requintados, a partir da riqueza, construída através da exploração da terra e da igreja. Para Cambi (1999), é a modernidade que vai romper com esses valores através das revoluções Científica, Francesa e Industrial, que atingem todos os campos da sociedade, o que, segundo ele, vai se refletir na educação. Assim,

A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos. A reflexão sobre

esses processos de formação vive a transformação no sentido laico e racional que interessa à ideologia e à cultura, isto é, à visão do mundo e a organização dos saberes. Opera-se assim uma radical virada pedagógica que segue caminhos muito distantes daqueles empreendidos pela era cristã. (CAMBI, 1999, p.198)

Obviamente que essa nova necessidade de formar o indivíduo para a cidade, capaz de “transformar a realidade e de impor a ela uma direção e uma proteção, até mesmo a da utopia” (CAMBI, 1999, p. 198), não se deu de um século para outro. Dos séculos XV ao XVIII, a educação não se difundiu igualitária e rapidamente. O fenômeno educativo só veio a se estender, de forma mais “equitativa”, a partir da metade do século XIX, no mundo europeu, e no Brasil depois da metade do século XX. E ainda podemos afirmar que, nos dias atuais, um terço da população brasileira encontra-se não alfabetizada.

Portanto, quando pensamos na educação como elemento de diferenciação social, evidencia-se o debate das autoras feministas e intelectuais iluministas em torno da educação para a mulher. Se a educação vai promover a formação do ser cidadão, podemos pensar em sexo? Qual a extensão do papel da educação para o exercício da cidadania e do poder? Que os elementos que estavam encobertos quando se afirma que a mulher não tinha condição para o exercício das letras, como formulou Rousseau e outros?

A idéia central, discutida no livro *Musa de la razón* de Fraisse (1989), que questiona a existencia de “un lazo necesario entre la fundación de la democracia y la exclusión de las mujeres.” (p.18), estaria assentada na seguinte questão: a incapacidade atribuída à mulher para leitura e escrita encontra-se verdadeiramente em que local, no biológico ou no social? A causa é a falta de condição, ou a distribuição equitativa do poder? O que está em jogo é o domínio de que campo: o público ou o privado?

Essas questões vão dividir as opiniões de diversos autores e autoras durante o fim do século XVIII e XIX. A querela estaria concentrada na divergência entre natureza e cultura, o que, para muitos e muitas, demonstrava os reinos de pertencimento aos quais estaria vinculado cada sexo, de maneira, antagônica, no entanto, complementar.

Segundo Fraisse (1989, p. 24), para um homem do século XVIII, a razão e a natureza seriam a mesma coisa; o que as distinguiria seria o exercício da razão. A autora afirma que, segundo os filósofos iluministas, a razão vai dizer o que é e qual a diferença entre os sexos. Daí afirma:

La naturaleza dice que la diferencia de los sexos implica una distinción práctica entre ellos en ejercicio de su a razón; la Razón decreta que la razón de las mujeres no es buena, no es adecuada a su destino social. (FRAISSE, 1989, p.24)

Portanto, saber ler e escrever não condiz com a natureza feminina, afeita, certamente, ao cuidado da casa e da prole. Considerando que Fraisse discute os artigos de um projeto de lei redigido por Sylvain Marechal¹⁴, em 1801, após a Revolução Francesa, a proposta de educação de Rousseau é extremamente revolucionária. Mas não podemos perder de vista que Mary Wollstonecraft, Olimpy de Gouges e Condorcet falam da educação e da cidadania feminina durante esses séculos.

A Revolução Francesa, como marco de início da história moderna, sob o lema igualdade, fraternidade e liberdade, vai inaugurar a sociedade democrática sob o argumento da não diferença entre os seres humanos. Scott (2002) demonstra o quão é paradoxal pensar que a igualdade entre os humanos seria abstrata e que, portanto, não caberia, na nova ordem, considerar aspectos relativos a essas distinções. O relevante seria pensar a semelhança, tal o lema proposto pela Revolução. A contradição estaria em considerar essas contendas no campo do biológico, o que justificaria toda e qualquer alegação de que a nova sociedade estaria assentada numa igualdade política e todas as diferenças estariam no campo do sexo, da etnia e, portanto, não caberia qualquer debate, já que se falava de indivíduos portadores de direitos.

Essa argumentação ficaria em torno de uma individualidade, que é abstrata, e o direito universal de todo ser humano de ser cidadão (leia-se: igual). O problema é como essa formulação vai ser discutida posteriormente, a partir de Scott (2002), pois

¹⁴ O estudo de Fraisse se concentra em um Projeto de Lei elaborado por Sylvain Marechal, que tinha como conteúdo a proibição do ensino e da leitura para as mulheres. A autora se concentrará no Projeto e em dois textos publicados logo em seguida em resposta ao projeto de Marechal.

já tinha sido tratada anteriormente em Paterman (1993), que excluía as mulheres do exercício da cidadania, sob o argumento de que ela já havia feito outro contrato, o matrimonial. Para além dessa questão, o fato é que, mesmo acreditando na distinção original entre homens e mulheres quanto ao sexo, caberia aos homens travar uma luta tão árdua contra a possibilidade de acesso à educação das mulheres? O que pretendiam alguns filósofos iluministas, ao proporem uma educação diferenciada para ambos os sexos? Se a diferença é original, caberia formular leis impedindo o acesso da mulher à educação?

O que, de fato, está em jogo? A democracia teria sido inaugurada a partir da exclusão das mulheres? Qual o papel da educação para promoção das mulheres à categoria de cidadãs e, conseqüentemente, portadoras do direito ao exercício também do poder?

É importante ressaltar que, durante os séculos XVIII e XIX, o debate sobre o direito à educação feminina foi travado por diversos autores e autoras, como Madame Gacon-Dufour, Madame Clemente-Hémery e Syilvam Marechal, Rousseau (como já foi discutido anteriormente), Diderot, Olimpy de Gouges e Mary Wolstonecraft. Devido aos objetivos traçados inicialmente, dedicar-me-ei, agora, às duas primeiras autoras que “dialogaram”, com a proposição de educação através do projeto de Lei Syilvam Marechal, o que passa pelo debate rousseuniano, aspecto que foi amplamente discutido neste capítulo.

Para Fraisse (1989), a questão que estaria em jogo seria a emancipação feminina, via educação. Segundo a autora, estudiosos como Rousseau e Diderot, “hombres de la ilustración, alimentaron la aversión de Sylvain Maréchal contra la emancipación intelectual de las mujeres y sostuvieron, en contrapartida, un alegato a favor de un amor y una felicidad que tendrían en la mujer a su artesano” (p.31). Observe-se que, na argumentação da autora, esses homens não falam de diferença biológica, e sim de emancipação intelectual, ou seja, o problema estaria no campo social, colocando-se em jogo o compartilhamento do poder e do espaço público. Assim, segundo o seu pensamento, a mulher que tem acesso à educação ou à leitura e à escrita poderia reivindicar outros direitos e, ao consegui-los, conquistaria autonomia e independência.

Emancipar-se, como portadora de direitos, rebelar-se, a partir do conhecimento. Para os iluminados, a natureza e a razão colocam a mulher sob tutela, para seu próprio bem. Rousseau argumenta que seres tão imperfeitos, como as mulheres, não possuem a capacidade para fazer contratos, e, desse modo, precisam da proteção dos homens e devem se sentir agradecidas para com seus protetores. Então para eles, as mulheres devem ser portadoras de uma determinada razão, a prática. E essa lhes daria condição apenas para que pudessem administrar as demandas cotidianas da casa e da família.

Fraisse (1989) demonstra que todos os argumentos apresentados por esses homens são contestáveis, na medida em que a questão não estaria no campo biológico, fisiológico ou outro qualquer, mesmo utilizando-se como argumento principal que a “razão quer o que a natureza já expressa, a essência da diferença entre os sexos”(p.36). Assim, o fato de termos como diferença básica o sexo – ou, como foi analisado em Rousseau, “de que todas as diferenças entre homens e mulheres advêm do sexo” (ROUSSEAU, 1995, p.424) e delas nasceriam as outras distinções – motiva os ilustrados a se utilizarem dessa máxima para demonstrar que nós, mulheres, estamos ligadas à natureza e o homem à cultura. Por esse motivo, a razão entre homens e mulheres é tão diferente quanto é o aparelho reprodutivo feminino e masculino.

Desse modo, a democracia não pode nascer sem o domínio e a subjugação das mulheres, e eles sabiam que o problema não seria de ordem biológica ou fisiológica, e sim de formação, e o meio para dominá-las estaria na oferta de educação diferenciada e segregada por sexo.

A questão que buscamos responder é se, durante esse debate, não havia vozes dissonantes. Sim, havia. Várias autoras do século XVIII e XIX discordaram, debateram e se opuseram aos autores iluministas. Entre elas, temos: Nísia Floresta (no Brasil), Mary Wollstonecraft, Olimpy de Gouges, Madame Gacon-Dufour e Madame Clément-Hémery, citadas por Fraisse.

Essas duas últimas autoras vão discutir o projeto de lei intitulado *Proyecto de una ley que prohibía aprehender a leer a las mujeres*, de Sylvain Marechal. Para Fraisse (1989), durante a Revolução Francesa, o que mais se fazia era legislar, elaborar

constituições e leis, ou seja, debatia-se muito em torno de temas gerais e específicos, como é o caso da instrução das mulheres.

Essa autora ressalta a evidência de que o projeto de Marechal, embora pareça uma bromagem, ou, para nós, uma galhofa, uma brincadeira, merece ser debatido e discutido, porque toca no aspecto mais delicado do olhar que se lança sobre a mulher, naquele período: o da instrução que lhe deveria ser oferecida.

De fato, as duas autoras aceitaram o desafio de debater tal projeto: Madame Gacon-Dufour e Madame Clemente-Hémery. As duas assumem posições opostas. A primeira vai considerar uma brincadeira e responderá no mesmo tom; já a segunda, além de se sentir ofendida com o suposto projeto de lei, vai responder de forma enfática à provocação (FRAISSE, 1989).

Fraisse (1989) considera que, sem dúvida, o texto de Marechal parece uma brincadeira, embora toque em questões demarcadoras para o nascimento da democracia moderna e da igualdade entre os sexos. Esse momento contou com a presença de mulheres revolucionárias, que atuaram, no cenário político, como protagonistas da Revolução Francesa. A igualdade intelectual para mulheres e homens foi objeto de discussão de poucos textos dos filósofos e filósofas iluministas. Quando Marechal retoma a questão como uma galhofa, na realidade, estaria trazendo à tona o debate do fim do século XVIII e início do XIX, qual seja: a igualdade da *Razão* dos homens e das mulheres, aspecto discutido anteriormente.

Exatamente por esse motivo é importante entender a posição dessas autoras quanto a esse suposto “projeto de lei”. Fraisse (1989) inicia a sua discussão considerando que as autoras assumem posições diferentes quanto ao tipo da *razão* que é atribuída ao sexo feminino e ao sexo masculino e quanto à posição que assumiram frente ao projeto de Sylvain Marechal.

Para Fraisse (1989), Madame Gacon-Dufour considera esse projeto uma brincadeira do seu amigo Marechal, ao mesmo tempo em que pondera a realidade de que as mulheres já possuíam certo acesso à educação durante o período em análise. Talvez, por esse motivo, defina o texto como uma anedota, principalmente por considerar seu autor um filósofo brilhante e um grande pensador. Um aspecto importante destacado por Fraisse é o fato de que Madame Gacon afirma que

Marechal talvez esteja tomado pela falta de razão e que, por esse motivo, não se deve considerar aquele texto, que, para ela, se aproxima de um ato de loucura.

No entanto, ao refletir sobre o que afirma o autor quanto à *razão masculina e feminina*, diz que esse é um aspecto que deve ser apreciado. Pois concorda parcialmente com seu amigo Marechal, que o aprendizado ou a educação feminina tem como finalidade servir aos outros, ou seja, a instrução da mulher deve ter um fim, deve ser utilizada para resolver questões cotidianas, ou, como disse Rousseau, essa educação deve estimular a razão prática da mulher, o que está de acordo a sua “natureza”.

Em contraposição à posição de Madame Gacon-Dufour, temos a obra de Madame Clement-Hémery, que vai definir o projeto de Marechal como um desatino, uma estupidez. Para ela, a essência do debate não estaria vinculada à questão da razão ou do intelecto, e sim da discussão em torno da noção da divisão do espaço público e privado. Esse é um debate extremamente importante, no período que antecedeu e sucedeu a Revolução Francesa, o da questão da individualidade e dos direitos humanos: estariam as mulheres incluídas nessa nova sociedade como cidadãos?

A partir desse aspecto, Madame Clement-Hémery vai utilizar, como recurso inicial, a desqualificação do projeto de lei, sob o argumento de que Marechal seria uma figura passageira e que, de longe, não se aproximaria de filósofos como Rousseau ou Condorcet. Após destacar tal ponto, vai analisar o conteúdo do trabalho, demonstrando que o texto é paradoxal e cheio de contradições.

Assim, aponta para o momento em que o autor afirma que os sexos são semelhantes, embora, dentro de uma escala entre os seres vivos, um sexo deveria estar acima do outro. Seu argumento é de que “la organización de las mujeres es ‘más débil’ que la del hombre o que su carácter moral es ‘menos decidido’” (FRAISSE, 1989, p.48). Observe que, intrinsecamente, está dito que as mulheres não têm capacidade para a vida pública, e que sua ética é duvidosa. Por esse motivo, a questão do espaço público ou do acesso ao poder deveria ser vetado ao sexo feminino. “Como confiar o espaço que deve ser compartilhado, dividido por todos/as a seres tão incompletos e ligados à natureza? O modo encontrado para

resolver tal querela seria o de jogar para o campo da moral ou dos costumes: “La ley es para el hombre, las costumbres para las mujeres”(FRAISSE, 1989 , p. 46)

Desse modo, a educação feminina deveria estar voltada para o adestramento ou, como disse Cobo (1995), referindo-se a Rousseau, a educação da mulher deveria priorizar a sua castidade, a sua domesticidade e a sua sujeição aos outros, ou seja, elas seriam educadas para servir aos homens.

Madame Clement-Hémery vai perceber a sutileza do que estava em jogo, isto é, a questão da cidadania feminina, e vai afirmar que o intelecto pode ser cultivado tanto nos homens quanto nas mulheres. O que, de fato, está sendo debatido é o direito ao exercício da cidadania, sob o argumento de que a *razão* é distinta entre os sexos e que a mulher deve ser excluída por sua incapacidade de elaborações mais complexas.

Mary Wolstonecraft (1994) escreveu seu livro *Reivindicação dos Direitos da Mulher em 1792*, como resposta ao livro publicado por Edmund Burke, que temia os efeitos negativos da Revolução Francesa para a sociedade inglesa. Ele, em seu livro *Reflexiones sobre la Revolución Francesa y sobre los Actos de ciertas Sociedades de Londres en relación con ese Suceso*, apontava a Revolução Francesa como perigosa para a coroa, para a igreja e para a aristocracia inglesa. Segundo ele, seria necessário se apegar à tradição, aos costumes, como meio de preservação dessa sociedade (BURDIEL, p.1994).

No entanto, várias publicações em resposta aos argumentos apresentados por Burke se sucederam, dentre elas a de Wollstonecraft (1994), que não só deu conta da discussão política sobre o alcance da Revolução, como a ampliou, quando demonstrou que só seria possível a igualdade se nela estivessem presentes as discussões sobre as assimetrias de gênero.

Para Burdiel, (1994) o livro de Wollstonecraft (1994) se apresenta como uma obra que discute politicamente a inclusão e a exclusão das mulheres no espaço público, a partir do direito à educação. A mesma autora ressalta que esse debate esteve presente durante todo o século XVIII, e boa parte dessa discussão demonstrava o efeito positivo da educação feminina na formação da família, ou seja, para ser boa mãe e dona de casa, seria necessário estar alfabetizada.

Vimos, anteriormente, que o protestantismo vai identificar na mulher a possibilidade de divulgação da bíblia a partir da sua alfabetização, e as Escrituras Sagradas seriam utilizadas como material didático e, ao mesmo tempo, orientador religioso e moral. Desse modo, Burdiel (1994), ao pensar no alcance da obra de Wollstonecraft (1994) avalia:

Así, y a pesar de su claro sesgo hacia el tratamiento de temas de carácter educativo y (hoy diríamos) sociocultural o ideológico, la *Vindicación* es también un texto político. No tanto por lo que se refiere, como decía antes, al tema de la extensión de los derechos liberales a las mujeres de la clase media, cuanto en el sentido de incorporar dentro de las fronteras del discurso político temas relativos a las relaciones personales y a las experiencias culturales, emocionales y subjetivas. (BURDIEL, 1994, p.65)

É importante salientar que Wollstonecraft (1994) vai confrontar as idéias do seu livro com as posições assumidas por Rousseau em *Emilio*. Leitora assídua e admiradora desse filósofo, ao ler *Emilio*, especificamente o capítulo V, que trata da educação de Sofia, percebeu que o autor havia criado uma armadilha para as mulheres, pois estariam todas condenadas ao reino da natureza e deveriam atuar na sociedade apenas como esposas e mães. Para Wollstonecraft (1994):

La educación de las mujeres se ha atendido más que en tiempos anteriores. Aun así, todavía se las considera un sexo frívolo y los escritores que tratan de que mejoren mediante sátira o la instrucción las ridicularizan o se apiadan de ellas. Se sabe que dedican muchos de los primeros años de sus vidas a adquirir una noción superficial de algunas dotes; mientras tanto, se sacrifica el fortalecimiento de cuerpo y alma a las nociones libertinas de belleza, al deseo de establecerse mediante o matrimonio – único modo en que las mujeres pueden ascender en el mundo. (WOLLSTONECRAFT, 1994, p.103-104)

Burdiel demonstra ainda que Wollstonecraft (1994), em seu livro, foi extremamente sagaz, ao identificar, no “estado de natureza”, a proposição de Rousseau de que é a

força física que faz o homem superior à mulher e que a raiz da desigualdade teria sido consequência do “estado de civilização”, ou da perda do paraíso perfeito. Segundo Wollstonecraft, essa desigualdade teria como origem, o tipo de socialização a que são submetidos homens e mulheres. Tal socialização estimula o exercício da potência no homem e da subserviência na mulher. Poderíamos pensar sobre essa situação no que diz respeito ao exercício da sexualidade masculina e feminina. A autora avalia que:

La educación más perfecta es, en mi opinión, un ejercicio del entendimiento, calculado lo mejor posible para fortalecer el cuerpo y formar el corazón. O, en otras palabras, para posibilitar al individuo la consecución de hábitos de virtud que le hagan independiente. De hecho, es una farsa llamar virtuoso a un ser cuyas virtudes no resultan del ejercicio de su propia razón. Esta era la opinión de Rousseau con respecto a los hombres; yo la extiendo a las mujeres y afirmo con toda confianza que se las ha sacado de su esfera mediante el falso refinamiento y no por el esfuerzo de adquirir cualidades masculinas. (WOLLSTONECRAFT, 1994, p. 131)

Desse modo, o problema não estaria na origem da natureza, e sim na educação oferecida a mulheres e homens. Ou seja, a inauguração da sociedade liberal e democrática vai excluir as mulheres, a partir da definição antagônica de espaços de atuação: público e privado. E, como diz Floresta (1989), “certamente o céu criou as mulheres para um melhor fim” (p.43), pois, para ela, a diferença entre ambos os sexos reside apenas no tipo de educação oferecida para mulheres e homens. E daí demonstra que, se estamos afastadas do espaço público, nada mais é do que pelo fato de os homens temerem esse compartilhamento.

Certamente, os intelectuais e os políticos da Revolução Francesa temiam o alcance da idéia de universalidade de direitos ou de igualdade para todos e todas. A partir daí, deveriam criar argumentos para justificar as diferenças existentes entre os sexos e os demais seres humanos.

Scott (2002) ressalta que o problema da desigualdade de gênero remonta à própria história da Revolução Francesa. A universalidade proposta não seria, de fato, para todos e todas. Segundo ela, a própria Assembléia Nacional Francesa demonstra, até

os dias atuais, em sua representatividade, essas assimetrias. Desse modo, a questão elaborada por ela é: “Por que tem sido tão difícil, por tanto tempo, estender às mulheres o que prometem a Revolução e qualquer uma das repúblicas, depois de proclamadas, isto é, liberdade, igualdade universal e direitos políticos para todos?”. (SCOTT, 2002, p. 25)

A autora demonstra que o problema reside no debate que foi feito, durante o final do século XIX, ou seja, a questão estaria concentrada no discurso da diferença sexual. Assim, afirma que:

Quando se legitimava a exclusão com base na diferença biológica entre o homem e a mulher não apenas era um fato natural, mas também uma justificativa ontológica para um tratamento diferenciado no campo político e social. Na era das revoluções democráticas, “mulheres” tornavam-se excluídas políticas por artes de um discurso baseado em diferença sexual. (SCOTT, 2002, p.26-27)

Apesar de o feminismo apresentar-se como uma arma contra a exclusão, a contradição se estabelecia, pois, na medida em que contestava e defendia as mulheres, acabava reforçando a idéia da diferença (SCOTT, 2002). Para Scott, esse paradoxo acompanhou toda a história do feminismo e, de certa forma, o debate em torno do lema da Revolução Francesa.

A liberdade, a igualdade e a fraternidade eram para quem? Essa discussão foi feita anteriormente, através de Scott (2002), quando a autora argumenta que a estratégia para resolver tal paradoxo ou ambigüidade foi a criação de uma identidade abstrata, que eliminava toda e qualquer diferença no campo biológico, social, religioso e sexual. Talvez, por esse motivo, acreditamos que, quando se falava de indivíduos ou cidadãos portadores de direitos e deveres, consideravam-se todos e todas, incluídos e incluídas. Assim, segundo a mesma autora, os teóricos da Revolução acreditavam que o indivíduo abstrato incorporava “a essência comum a toda a espécie humana”. (SCOTT, 2002, p.30).

Olympe de Gouges se apropria das ambigüidades presentes não só na Revolução Francesa, como nos argumentos dos seus teóricos, e publica, durante o debate da

Constituição, a *Declaração dos direitos da Mulher e da Cidadã*. Scott (2002) afirma que esse documento

... insistia não somente que as mulheres, por natureza, tinham os mesmos direitos que os homens (elas eram também indivíduos), mas ainda que suas necessidades específicas de mulher tornavam o exercício desses direitos mais urgente. (SCOTT, 2002, p.50)

Olympe de Gouges se apropria dos paradoxos apresentados na Declaração dos Direitos Universais para discutir a situação ou condição da mulher na revolução e na política. E, a partir deles, lança mão da imaginação e afirma que se tornou homem em nome da pátria. Scott, antes de recorrer à argumentação de De Gouges, trata do debate travado por filósofos iluministas em torno do conceito de imaginação.

Segundo ela, esses autores faziam uma distinção entre *imaginação ativa e passiva*. A primeira pertenceria aos homens e a segunda às mulheres. Por esse motivo, ela (Scott) recorre a Rousseau para demonstrar que a sua formulação define *imaginação e desejo* como coisas semelhantes. Para o filósofo, era necessário controlar o impulso do desejo nos homens e nas mulheres, e o caminho seria a educação. É exatamente por conta desse aspecto que Sofia terá uma educação diferente de Emilio.

Ou talvez seja melhor dizer que a finalidade da educação de Sofia seja servir de tela sobre a qual Emilio possa projetar sua imaginação. Nesse sentido, nos termos do século XVIII, isto é, uma imaginação que se alimenta de impressões alheias e não de imagens por ela própria produzidas. Sofia não é o sujeito da sua imaginação, é o objeto da de Emilio. (SCOTT, 2002, p.62-63)

Ao se colocar como um homem, Olympe de Gouges recorre à imaginação e se inscreve na arena social como um indivíduo portador de direito e da palavra. Desse modo, o paradoxo representa uma saída política para sua condição de mulher, ao desempenhar um papel que foi circunscrito para o homem, ou seja, o exercício da leitura e da escrita. E é através do jogo do *ser mulher e não ser* que De Gouges vai construir a sua identidade pública e política, ao usar, de forma ambígua, o seu sexo. Ora o colocava como um aspecto secundário, porque quem fazia o uso da palavra era um ser pensante, ora o tornava relevante. Assim, o seu objetivo, segundo Scott,

era “refutar a idéia dominante, que associa, de modo exclusivo, masculinidade e cidadania, tornar a diferença de sexo irrelevante no nível político e, ao mesmo tempo, associar à mulher – explicitamente como mulher – a noção de sujeito “ativo” (SCOTT, 2002, p.69-70).

Chegamos, então, no ponto central discutido neste item, que é o direito à leitura e à escrita por parte das mulheres. Olympe de Gouges, ao defender o direito à publicação dos seus escritos, estava, antes de tudo, lutando para garantir a sua posição de autora, de indivíduo e de cidadã. Nesse sentido, a democracia recém inaugurada, quando resolve jogar para o campo do biológico as diferenças aparentes entre homens e mulheres, recusa-se a enxergar o que muitas autoras e autores do século XVIII e XIX já apontavam: a capacidade humana de produzir e de atuar na arena política e social independe do sexo.

Assim, a raiz de todas as distinções residiria no tipo de educação oferecida aos seres humanos a partir de então. Ou seja, a democracia nascente vai, de fato, excluir as mulheres, e o meio que vai ser utilizado é a negação do direito à instrução.

3º CAPÍTULO

3.1 – Os conselhos de Rousseau na Bahia: as cartas de Lino Coutinho

A partir dos argumentos Rousseauianos e da influência francesa na Bahia do século XIX, fui conduzida a buscar em que momento a obra *Emilio* foi trazida para a sociedade baiana como modelo para educação de meninas. Encontrei, a partir de pesquisas no arquivo da Biblioteca Pública do Estado da Bahia – Setor de Obras Raras – o livro do médico Lino Coutinho, intitulado *Cartas sobre a educação de Cora*.

José Lino Coutinho nasceu em 1784 na Bahia. Era filho de portugueses e médico, formado pela Universidade de Coimbra. Professor da Escola de Medicina na Bahia, em 1833 foi nomeado o primeiro diretor dessa instituição. Como membro da Junta Provisória em 1821, secretariou as atividades da junta e, cinco anos depois, foi deputado das Cortes de Lisboa. Eleito deputado da Assembléia Geral em 1826, logo após recebeu o título de conselheiro e foi nomeado médico honorário de D. Pedro I. (REIS, 2000, p. 138)

José Lino Coutinho era um homem adepto das idéias iluministas e da educação feminina, tanto que foi influenciado por Rousseau ao escrever as *Cartas para Cora*, além de ter participado da comissão que elaborou o projeto de Lei de 15 de outubro de 1827¹⁵, que ofertava educação elementar para as mulheres. Em 1826¹⁶, apresentou também um projeto com o objetivo de transformar os conventos em escolas de formação básica feminina. Outro aspecto observado por esse médico, filósofo e poeta¹⁷ era o problema da escravatura; para ele, o tráfico de negros deveria ser extinto.

As *Cartas para Cora* é resultado da correspondência enviada para a preceptora de Cora, sua filha, durante viagem de estudos que ele realizava pela Europa. Após sua

¹⁵ Essa lei tinha como objetivo ofertar escolas de Primeiras Letras para meninos e meninas em cidades e vilas do Brasil. Sobre a Lei, ver Ana Maria Freire, 1989.

¹⁶ Projeto de Lei apresentado a Assembléia Geral em 1826

¹⁷ Reis, 2000, p 139

morte, alguns amigos próximos, que tinham conhecimento dessa correspondência, solicitaram à família que autorizasse a sua publicação.

Ao dissertar sobre as cartas de Lino Coutinho, Adriana Reis (2000) afirma que não havia, por parte da família do autor, a intenção de torná-las públicas; tal fato se deu por pedidos de amigos que conheciam o conteúdo dos manuscritos e acreditavam existir neles uma proposta de educação feminina para a Bahia do século dezenove. A autora afirma que:

Alguns trabalhos anteriormente já haviam reconhecido a importância das *Cartas sobre a educação de Cora*. Afrânio Peixoto, no seu livro *Educação da mulher* (1936), citou aquela obra como um marco na história da educação feminina no Brasil. Para ele, Lino Coutinho foi avançado na pedagogia feminina do século passado, com uma proposta de educação real, que precedia a de seu país, uma educação perfeita. (REIS, 2000, p.148)

Assim como Rousseau, Coutinho acreditava que a educação seria responsável pela transmissão e, por que não dizer, pela formação de novos seres. É interessante observar a seguinte afirmação de Coutinho: “Julgar-me-ei demasiadamente recompensado si com a sua leitura e prática as meninas brasileiras receberem uma mais razoável e justa educação, pois que até hoje ela tem sido má e rotineira.” (apud REIS, 2000, p.149).

Para Coutinho, a educação da mulher, no Brasil, encontrava-se em estágio de desenvolvimento ainda precário. Talvez, por esse motivo, tenha apresentado, em 1826, um projeto de lei que solicitava a abertura de escolas nos conventos religiosos, com a finalidade de ensinar as meninas a ler, escrever e contar, bem como a doutrina católica.

Segundo Reis (2000), esse baiano havia entrado em contato com a obra *Emílio*, de Rousseau, em quem se inspirou para redigir as cartas de educação para sua filha, pois acreditava, assim como o filósofo, que existia uma educação diferenciada por sexo.

Lino Coutinho (1849) é um dos primeiros a propor uma educação feminina, distante daquela divulgada pela igreja católica. Sem exagero, poderíamos pensar em uma

proposição de educação laica para as mulheres, com a finalidade de prepará-las para a nova sociedade que estava sendo gestada, ainda no século XIX.

Para compreender um pouco a importância desse tratado de educação feminina, é necessário entender quem é o responsável por sua elaboração. Adriana Reis (2000) destaca que, além de médico, filósofo e poeta, Lino Coutinho foi político, deputado e autor de projetos de lei relacionados à educação da mulher e à abolição da escravidão. Em seus estudos na Universidade de Lisboa, aproximou-se das idéias Iluministas que já circulavam no Brasil desde o início do século XIX, período em que tivemos diversas rebeliões e levantes na Bahia e no Brasil, inspiradas nessa filosofia, como veremos mais adiante.

A obra intitulada *As cartas sobre a educação de Cora* é organizada a partir do livro de Rousseau, como demonstra Reis (2000): “Os conselhos a *Emilio* e a *Sofia* percorrem abertamente todo o tratado de Lino Coutinho: concepção de educação em etapas, aleitamento materno, existência de uma natureza feminina e outra masculina” (p.150).

A filosofia rousseuniana está presente em todo o tratado de educação para Cora e, por esse motivo, irei sistematizá-la a partir das cartas de José Lino Coutinho, com lições ou aspectos que se aproximam das dez lições apresentadas, no capítulo anterior, sobre a educação de Sofia, isto é, a educação da mulher em Rousseau.

A primeira Lição ensinada por Rousseau (1995) diz respeito às prendas domésticas: costurar, bordar e rendar. Para ele, esse aprendizado é interessante, porque remete as meninas para uma atividade de seu agrado, sobretudo porque as faz sentir o quão importante será aprender algo capaz de ser utilizado no futuro, muito mais do que a própria leitura. Em relação a esse aspecto, Coutinho afirma que, até aquele momento, tinha se dedicado apenas (carta XXVI) a aspectos ligados à educação física e moral de Cora e pretendia, a partir dali, destacar outros aspectos na educação feminina. Percebe o autor que só tinha se preocupado em ilustrar a alma da jovem, porém havia deixado de lado noções importantes que poderiam livrá-la do infortúnio e da pobreza, ou seja os trabalhos de agulhas. Assim, nos diz:

Até aqui só havemos tratado da educação física e moral de Cora, e da suficiente ilustração do seu espírito para não ser uma criatura

fraca, perdida e ignorante; porém isto só não basta para a pormos a salvo dos perigos e infâmia que muitas vezes acarreta, no sexo feminino, a pobreza e a miséria em que se pode cair por qualquer mau lance da fortuna. *É preciso, pois, que ela aprenda alguns daqueles ofícios que são mais próprios são das mulheres, e que saiba trabalhar, porque com a sua habilidade tendo uma alma bem formada para a virtude, e o espírito um pouco ilustrado, zombará de certo da desgraça, sem comprometer sua honra, ganhando com o trabalho de suas mãos o pão quotidiano. Além disto, convém muito que uma Mãe de família, ainda mesmo rica, saiba de todos os trabalhos que bem são precisos em uma casa, e á que se pode dar nome de industria doméstica. Aprenda portanto Cora a bem manejar uma agulha, a fazer bailar um fuso, a conduzir um ferro de engomar, e a fazer sua cozinha, e nem disto algum pejo ou vergonha deve ter [...] e o quanto entre nós mesmos são respeitadas aquelas Mães de família que são peritas em semelhantes coisas, e que bem cuidam em arranjar seus maridos, seus filhos e domésticos, promovendo desta sorte, e quando podem, as comodidades da vida, e animando seus escravos a bem servirem a casa. (COUTINHO, 1849, Carta XXVI) (grifo nosso)*

Através da carta escrita pelo autor, destaca-se a idéia de que existem tarefas dirigidas exclusivamente às mulheres. Desse modo, podemos concluir que, assim como os iluministas, Coutinho acreditava na existência de uma essência masculina e outra feminina, ou seja, tarefas, comportamentos, e sentimentos pertencentes a cada sexo. Em sendo assim, a mulher deveria desenvolver habilidades pertinentes ao seu sexo, como o cuidado com a casa, o mundo privado.

Retira-se dessa construção outro dado interessante: Coutinho acreditava, assim como Rousseau, que o conhecimento e as habilidades femininas teriam apenas uma direção, ou seja, o cuidado com a família, marido e filhos. Por trás de tal recomendação, estaria o exercício da cidadania, que, dentro da formulação iluminista, vincula-se a um exercício masculino. Patemam (1993) considera que as mulheres estariam fora de tal acordo, por terem contraído anteriormente o contrato conjugal ou sexual.

Assim, a segunda lição de Rousseau (1995) aproxima-se da primeira quanto à introdução ao desenho na educação da menina. Segundo o filósofo, esse aprendizado não teria como finalidade transformar a jovem em paisagista, e sim lhe dar a possibilidade de desenvolver uma atividade agradável, como “ornar um cartão”, por exemplo. Para Lino Coutinho, o desenho teria, ainda, o objetivo de desenvolver a habilidade para a escrita. Ele acreditava, assim como Rousseau, que tal ensinamento devia ser dado à menina em uma determinada idade, por algumas razões:

Pelo que toca à instrução de Cora nesta primeira idade, a semelhança do que acabamos de dizer sobre a moral¹⁸, ela deve ser toda mecânica, porque é por meio de brinquedos e de jogos que deve começar o menino a ler e escrever, afim de que não pense ele haver não isto obrigação e rigor, pois que lhe bastam os males e pesos da vida, que tem de sofrer para diante, e se lhe deve por isso conceder mais algum tempo de liberdade e prazer. Há bastantes *modos e meios*, vós bem o sabeis, *de ensinar os meninos a ler e escrever* sem o temor dos mestres, e nem haverem horas certas de estudo e por meio de puros *jogos de cartas, e pinturas*, nesta idade se consegue um fácil ensino destas regras, sem se amofinarem as crianças, que bem pelo contrário correrão para ele, *como para um divertimento*. (COUTINHO, 1849, carta XI)

Para Coutinho esse tipo de método é possível, quando se refere a uma única criança, pois, em escolas que recebem vários alunos, não seria possível adotá-lo. Em outra carta, o médico vai destacar a importância do desenho para o desenvolvimento da coordenação motora:

É também nesta ocasião que Cora deve começar a desenhar, a fim de que em boa hora, quando as articulações se acham ainda flácidas, se habitue ela aos regulares movimentos do traço e contorno, e porque mesmo o desenho muito se assemelha com a escrita. (COUTINHO, 1849, Carta XIV)

Observando as duas falas e contextualizando no tempo e espaço, podemos afirmar que ambos abordavam a educação feminina em séculos diferentes. Talvez, por

esse motivo, o médico baiano tenha atribuído a essa atividade uma finalidade muito mais nobre, principalmente porque, para ele, por exemplo, a atividade física era importante tanto para o desenvolvimento físico do menino quanto da menina.

Em Rousseau, o desenho é uma atividade relacionada de tal modo às artes manuais, que ela ressalta o fato de que ela (a menina) não deve se tornar uma grande desenhista.¹⁹ O único objetivo das atividades manuais é preparar a mulher para realizar uma tarefa que é voltada exclusivamente para o seu sexo, o trabalho de agulhas.

De acordo com Lino Coutinho, o desenho, as artes manuais e os trabalhos de agulha teriam também a finalidade de auxiliar no desenvolvimento da leitura e da escrita. A questão para análise seria: as artes manuais, quando pensadas para homens, excluem os trabalhos de agulha. Levando-se em consideração o período histórico e considerando gênero como organização social a partir do sexo, não teria sido à toa a inclusão dos trabalhos de agulhas na educação feminina, conforme podemos ver, adotados na Escola Normal da Bahia desde sua criação em 1836.

Nísia Floresta afirma que toda diferença existente entre mulheres e homens residiria apenas em um aspecto: a educação. No seu livro *Direito das mulheres e Injustiça dos homens*, publicado em 1832, baseada em uma tradução livre do texto de Mary Wollstonecraft, *Vindicación de los derechos de la mujer*, considera o seguinte:

Se em tempos imemoriais os homens tivessem sido menos invejosos e mais interessados em fazer justiça a nossos talentos, deixando-nos o direito de partilhar com eles dos empregos públicos, estariam tão acostumados em ver-nos preenche-los, quanto estamos em os ver desonra-los, e uma mulher, ou na roda dos advogados, ou na Cadeira Magistral, não seria tão admirável como ver um Juiz grave, languidamente rendido ao lado de sua amante, ou um Lorde bordando um vestido para sua mulher. (FLORESTA, 1832, p. 65)

¹⁸ Na carta X, Lino Coutinho discorre sobre a Moral.

¹⁹ Rousseau diz que, em relação à educação da menina, antes de introduzir a escrita, deve direcioná-la para as artes manuais e, depois, para o desenho. Segundo ele, a menina deve aprender a costurar, a bordar e a rendar: “esses progressos voluntários estender-se-ão até o desenho, porquanto esta arte não é indiferente a quem segue com gosto: mas eu não gostaria que as enveredassem para a paisagem e ainda menos para as figuras. [...] a suas tarefas [...] não lhes permite entregar-se arbitrariamente a nenhum talento em prejuízo de seus deveres.” (ROUSSEAU, p 437)

A partir do questionamento de Floresta, observamos que a condição da mulher e do homem, na sociedade, é decorrente de construção social e que a educação se transforma em instrumento importante para modelar o comportamento de ambos os sexos.

Desse modo, a existência de matérias exclusivas tanto para meninos e como para meninas, como os trabalhos de agulha – adotados na Escola Normal da Bahia até o primeiro quartel do século XX –, feitos apenas por mulheres, e geometria para os meninos, tinha como finalidade a construção de identidades de gênero. A diferença sexual vai estar no tipo de orientação educacional recebida por homens e mulheres ao longo de suas vidas.

A grade curricular do curso de magistério, por exemplo, só começou a ser modificada com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, que regulamenta os cursos normais²⁰, até então da alçada dos Estados. Dessa época em diante, suas diretrizes foram centralizadas e fixadas as normas para sua implantação em todo território nacional.

No caso da Escola Normal da Bahia, quanto à organização curricular, a partir dos anos 40 do século XX, Lima (1996) considera:

Em síntese, como vimos, próximo à década de 40 houve uma modificação na grade curricular do Curso. Foram retiradas do currículo disciplinas como Francês e Prendas, e introduzidas, disciplinas como o Inglês – certamente o modelo a ser seguido naquele momento não mais correspondia ao europeu e sim ao modo de vida americano – as Artes Industriais, Sociologia, Psicologia, Estatística, Didática, Metodologias, Administração Escolar e Música.

A partir dessa década o Curso de Magistério ganhou um caráter mais profissionalizante, voltado para a área escolar. A própria nomenclatura das disciplinas indicava isso, pois o título das disciplinas vinha acompanhado da palavra “educacional”, ou seja, sugerem que a

²⁰ Para Romanelli (2000), o curso normal ainda se caracterizaria com uma perspectiva mais de cultura geral do que profissionalizante. Outra característica seria a implantação de curso para regentes de ensino primário e formação de professores, que ficou conhecido como Escola Normal Regional, de primeiro ciclo, e a segunda como Escola normal mais especializada, para a formação de professores primários, segundo ciclo.

História, a Psicologia, a Sociologia e outras eram trabalhadas dentro da perspectiva da educação. (LIMA, 1996, p.126 e 127)

Assim, o Curso de Magistério, depois da década de 1940, passou a atender a uma perspectiva mais educacional e didática e a preparar profissionais de ambos os sexos para a docência: “Isto porque, a partir de 1938, acabou a distinção de disciplinas cursadas por moças e rapazes, como no caso as Prendas. Isso não significa dizer que foram extintos os tratamentos diferenciados para homens e mulheres” (LIMA, 1996, p.127). Devemos considerar também que, nesse período, o Curso Normal já era eminentemente feminino, e não justificaria investir em disciplinas que certamente seriam freqüentadas por um número insignificante de alunos.

No livro *Gênero, sexualidade e educação*, Guacira Louro (2000) destaca que a escola é responsável por produzir comportamentos “adequados” para meninos e meninas. Na realidade, a nossa socialização é feita a partir das atribuições de cores, brincadeiras, jogos, tarefas e profissões que foram ou são tidas como “talhadas” para mulheres ou homens. Eis a razão iluminista orientando, até os dias atuais, os processos educacionais. As idéias essencialistas estão na base da organização curricular, na organização de conteúdos e nas práticas pedagógicas

Essas distinções podem ser percebidas, por exemplo, na Escola Normal da Bahia que, segundo Lima (1996), facultava, na década de 1930, o direito dos alunos a entrarem na escola pela escada privativa dos professores e a terem a primazia do acesso à sala de aula antes das alunas. Esse tipo de ocorrência acaba por estabelecer lugares e posições privilegiadas e distintivas por sexo e, conseqüentemente, a vida em sociedade acabará por incorporar essa divisão.

Desse modo, podemos perceber as relações de gênero como um conjunto de idéias baseadas em qualidades, papéis, identidades, comportamentos opostos atribuídos a mulheres e homens, determinadas pelo contexto social, histórico e cultural de cada sociedade, ou seja, uma construção social e cultural sem qualquer relação com o sexo biológico.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que as qualidades positivas estariam vinculadas aos homens e as negativas às mulheres. Para Pereira e Carvalho (2003)

“Gênero se baseia na distinção entre sexos e gênero é definido como uma construção social histórica e cultural das diferenças baseadas no sexo”(p.58). Assim, desde pequenos ou pequenas, somos acostumados ou acostumadas a enxergar o mundo pela ótica das relações de gênero e, conseqüentemente, o gênero é mutável e variável.

Ao contrário do que o filósofo Rousseau (1995) afirma no início do quinto capítulo de *Emílio* – que a diferença entre homens e mulheres advém apenas do sexo –, a sociedade ocidental moderna tem em sua base a organização social assentada nas diferenças que são percebidas. Ou seja, o sexo e a educação é que vão ser os instrumentos utilizados para perpetuar essa idéia de base biológica das diferenças entre mulheres e homens.

Alguns estudos sobre educação e gênero têm afirmado, ao contrário do que destacamos acima, que a educação tem sido responsável pela socialização de meninas e meninos, mesmo sendo educados e educadas no mesmo espaço físico, como acontece na escola. Essas distinções entre os gêneros serão construídas gradativamente, através do treino, da repetição, dos “exemplos”, das falas, dos discursos e das práticas realizadas no interior da escola, que reforçam a tese de uma desigualdade proveniente das diferenças percebidas entre os homens e mulheres, ou seja, do sexo.

Quando Rousseau (1995) estabelece, no século XVIII, e Lino Coutinho (1849), no século XIX, na Bahia, que deveriam ser introduzidos, na educação feminina, o desenho e as artes manuais, o objetivo seria treinar as moças para tarefas que estariam relacionadas ao seu sexo. Podemos dizer que o inverso também é verdadeiro: desde muito cedo, os meninos são treinados para lidar com o público, para o uso da palavra.

A terceira lição apresentada por Rousseau corrobora tudo que foi dito acima: “exercitar as meninas a dominarem suas fantasias e a se submeterem à vontade dos outros”. Se a menina tivesse uma natureza voltada para a submissão, como traço inerente ao seu sexo, precisaria a mulher passar por um treinamento específico de aceitação do jugo de outro?

Nesse aspecto, a perspectiva de Lino Coutinho se diferencia da de Rousseau (1995), porque ele vai propor um meio menos autoritário, ao recomendar a leitura de textos com um conteúdo moral e a vedação de toda e qualquer possibilidade de Cora deixar que suas fantasias a conduzam para um caminho desafortunado. Assim, afirma:

Cora tem chegado à idade crítica, em que o perfeito desenvolvimento do sexo se apresenta, e onde o seu sangue duvidosamente agitado, e impelido por um coração superabundante de vida, dá origem a vivas inquietações e desassossego da alma, que ela ao principio desconhece, mas que ao depois sabe serem os precursores do amor, porque a natureza que o inspira é a mesma que lhe descobre o segredo. É mister, pois, nesta tão perigosa época afastar com muito cuidado de Cora tudo quanto pode favorecer a exaltação das suas idéias e de suas fantasias, gérmen das paixões amorosas: ela arde em uma febre, e são precisos os calmantes. A leitura de todos os romances amatorios, versos, e música de semelhante natureza e índole, lhe deve ser vedada, porque tais composições, pintando o amor com vivas e brilhantes cores, como origem infável de gozos e prazeres, arroja o belo sexo em um pélagos de infortúnios e desgraças: são estas terríveis obras quem pintando o homem e o amante como um anjo, e colocando a felicidade nos seus braços, perde a maior parte das mulheres quando, por assim dizer, seduzidas se entregam todas ao amor, porque depois só encontram seres defeituosos e fracos que as abandonam, ou, pelo menos, não correspondem ao justo a idéia que deles haviam feito. Para moderar, pois, esta febre do amor, e calmar os fogachos da imaginação, é mister uma leitura honesta e abundante em máximas de moral, de virtudes públicas e privadas... (COUTINHO, 1849, Carta XXIII) (grifo nosso)

Lino Coutinho vê a mulher como vítima do homem, como alguém que precisa ser protegida e afastada dos perigos da vida. As referências em relação à fragilidade feminina são marcantes, e a literatura se inseria numa dessas preocupações, pois não é à toa que, durante muito tempo, tenha sido vedado à mulher o acesso à leitura.

Durante o século XIX, no Brasil, apesar da grande discussão, como vimos anteriormente, a única política efetiva de educação das mulheres, de uma forma mais ampla, será o Ato Adicional de 1827 a Constituição de 1824, que confere escolas de Primeiras Letras a meninos e meninas. Certamente, através dessa lei, nem todas as mulheres tiveram acesso à educação. Nunes (1997) nos informa que, em 1868, o relatório de abertura da Assembléia Legislativa registra que, no ano de 1867, funcionavam, na Bahia, “210 cadeiras primárias públicas de meninos, tinha havido a freqüência de 7.611 alunos e em 49 de meninas, 1.829 discípulas.” (NUNES, p.186) Observe que, quantitativamente, 41 anos depois da criação de escolas para meninos e meninas, o número de cadeiras dirigidas para as meninas não corresponde a um quarto das cadeiras para meninos.

Se considerarmos que, até mais da metade do século XX, em algumas regiões do Brasil, o acesso à escola era extremamente restrito, e havia uma crença de que mulheres alfabetizadas poderiam entrar em contato com seus pretensos namorados e fugirem, o que pode revelar um controle da sexualidade feminina²¹, a proposta de Lino Coutinho não só é avançada para o período, como revela a consonância de suas idéias com o pensamento iluminista e rousseauiano, que atribui um papel importante às mulheres como orientadoras da família e aos homens como provedores.

A título de ilustração do avanço do Dr. Lino Coutinho quanto ao acesso ao livro para mulheres, ainda no século XIX, a sua recomendação seria aquela que orientaria as meninas e jovens para “leitura honesta e abundante em máximas de moral, de virtudes públicas e privadas...”, para que não acreditem que o amor e os homens possam oferecer apenas “gozos e prazeres” e não caiam no infortúnio ou em desgraça.

Outro aspecto que deve ser considerado refere-se à origem de classe dessas mulheres. Lino Coutinho escreve sobre a proposta de educação de uma menina

²¹Verifiquei, durante a realização do mestrado, que a sexualidade feminina era ainda muito controlada. Ao entrevistar uma aluna que cursou o magistério, em 1960, no ICEIA, perguntei sobre questões relacionadas ao corpo e à sexualidade. Ela me informou que, dentro da escola, tal tema nunca foi tocado e que só veio a saber sobre sexo através de um livro emprestado pela prima, que fazia faculdade e que discutia o assunto. Até então, não sabia como a mulher engravidava, e as informações contidas no tal livro deixaram-a bastante chocada.

pertencente à classe alta, com acesso a uma educação refinada, que incluía aulas de francês, piano e conhecimentos gerais, de exclusiva competência familiar e privada, via de regra através de preceptoras vindas, muitas vezes, da Europa. Portanto, sua proposta não estabelecia uma ação dos poderes públicos.

É importante ressaltar que muitas autoras do século XIX destacaram a importância do acesso à instrução para as mulheres, pois acreditavam que, por serem elas responsáveis pela educação da família, deveriam ter acesso à leitura e à escrita. Dentre os autores e autoras que advogavam esse princípio, estão Nísia Floresta, Lino Coutinho, Rousseau e Mary Woltoncraft.

A educação vai aparecer, nesse aspecto, não para atender às necessidades da mulher, mas o seu objetivo é a sujeição e o jugo a outros, à família e, certamente, aos homens. A quarta e a quinta Lição de Rousseau têm como teor o treinamento de meninas para a aceitação da submissão e da resignação de sua vontade aos outros. Em Lino Coutinho, esse aspecto vai ter outro caráter, de fortalecimento da menina, para que não seja, no futuro, um ser fraco. Provavelmente, a visão desse autor quanto ao papel da mulher seria daquela que substitui o marido em sua ausência. Desse modo, seus conselhos são de fortalecimento do caráter feminino.

Nada é tão prejudicial nesta idade, ainda terna e delicada, como seja o *medo* que de ordinário se costuma incutir nos ânimos das crianças, já para as conservadas e caladas e tranqüilas, já por um divertimento bárbaro daqueles que as rodeiam. *Longe de minha filha uma semelhante impressão, que depois fará dela um ser fraco, e cheio de prejuízos.* As crianças, ainda que fracas, não são por natureza tímidas, por isso que destituídas de juízos não conhecem os perigos e danos que algumas vezes acarretam as diversas coisas que nos rodeiam, e apenas só se podem recear daquelas que já houvessem alguma vez ferido rudemente os seus sentidos; e *portanto se acostumem elas com todas as coisas que, ainda que feias e rudes, não lhes podem causar dano, evitando-se unicamente aquelas que na realidade são nocivas.*

Assim veja minha filha todos os animais feios, e mesmo com eles brinque, ouça os grandes estrondos, acostume-se com o escuro da noite, com a solidão das igrejas, e com a vista dos mortos, onde não

vos mostrareis nem aterrada, e nem sensível, afim de que não conceba uma idéia terrível do fim natural do homem... (COUTINHO, 1849, Carta VIII) (Grifo nosso)

O que seriam, para Lino Coutinho, “coisas nocivas”? Em outra carta, ele comenta sobre leituras inadequadas, sobre o amor e sobre a idéia de homens com formato de anjos. Deve a menina acostumar-se como todas as coisas duras da vida e se fortalecer diante das “seduções”.

A sexta lição rousseuniana diz respeito à dança e à música. Segundo esse autor, a mulher teria de tornar o seu lar aconchegante; assim, tanto a dança como a música deixariam a vida familiar mais agradável, confortando o marido, entretendo a todos que habitam a casa.

A mulher era educada para controlar seus instintos e agradar ao seu marido. Havia a idéia, também, de pensar o espaço do lar como aquele de privacidade. Assim, o século XIX passa a apresentar novas concepções de família, de feminilidades e de masculinidades e, desse modo, outros espaços de sociabilidade são considerados e construídos. Saber cantar e dançar podem ser vistos como sinais de refinamento e sofisticação, sendo, então, um dado importante para a educação da mulher.

D’Incao (2000) informa que, no século XIX, com o crescimento das cidades e da burguesia, a organização dos espaços da casa é modificada. Demarca-se, nessa nova disposição, um afastamento nos limites de convívio dos seus moradores e empregados, e o lar torna-se mais “aconchegante”. Outro aspecto que parece contraditório, porém complementar, é a sociabilidade. Ao mesmo tempo em que esses lares se fecham, interiorizando a vida doméstica, as famílias mais ricas abrem seus salões para festas. Nessas ocasiões, saber dançar e saber cantar são, talvez, aspectos importantes na educação feminina. Assim, para D’Incao, havia espaços intermediários entre a casa e a rua, como os salões e as salas de visitas. Para ela,

Nesses lugares, a idéia de intimidade se ampliava e a família, em especial a mulher, submetia-se à avaliação e opinião dos “outros”. A mulher de elite passou a marcar presença em cafés, bailes, teatros e certos acontecimentos da vida social. Se agora era mais livre – “a convivência social dá maior liberalidade às emoções” –, não só o

marido ou o pai vigiavam seus passos, sua conduta era também submetida aos olhares atentos da sociedade. Essas mulheres tiveram de aprender a comportar-se em público, a conviver de maneira educada. (D'INCAO, 2000, p. 228)

Verifica-se, assim, que não se tratava mais de manter a mulher enclausurada nas casas ou nos conventos: era necessário rever o tipo de educação oferecido até então para as mulheres. Ivan A. Manuel (1996) informa que a educação feminina não tinha sido um item de preocupação da sociedade patriarcal brasileira durante o século XIX. Tanto que considera que havia uma prisão doméstica; a elas eram reservados a ignorância e o afastamento do mundo, e essa situação perdurou durante todo o período colonial e parte do imperial. Porém ressalta que, com

... a abertura dos portos para o mercado mundial, a partir de 1808, a urbanização, ainda que incipiente, a penetração do capitalismo e a gravitação no universo do neocolonialismo, trazendo com eles a própria cultura burguesa moderna, exigiram uma redefinição social em relação à educação feminina. (MANUEL, 1996, p. 22)

Ou seja, havia a necessidade de se repensar que educação seria essa, oferecida para as mulheres nessa nova sociedade que se inaugurava? Sociedade urbanizada, identificada com os valores da sociedade burguesa, com demandas diferentes daquelas até então vivenciadas. Por esse motivo, Manoel (1996) nos diz que era imperioso educar as mulheres. Nesse aspecto, a vinda da família real para o Brasil foi fundamental. Costa (1995) afirma que:

Para las mujeres brasileñas la trasmigración de la familia real la posibilidad de la vida mundana. Las mujeres de la clase alta empezaron a seguir las modas europeas, a participar en los bailes, a frecuentar los teatros, a tener clases de música y hasta alguna noción de lectura para que pudieren lucir en los salones. No obstante, estos cambios no significaron una alteración en su estatus social. (Costa, 1995, p. 131)

Por esse motivo, Coutinho vai atribuir uma importância maior que Rousseau à educação feminina e, dentro dessa educação, a música e a dança teriam uma importância primordial para o polimento dessas jovens. A diferença estaria nos fins

atribuídos a esses aspectos, ou seja: em Rousseau, eles seriam apenas para agradar e alegrar o lar; em Coutinho, a sua finalidade seria o desenvolvimento do bom gosto e do refinamento. Porém, se analisarmos as duas perspectivas e considerarmos os dois períodos em foco – o século XVIII e o século XIX –, podemos dizer que a música e a dança teriam a mesma finalidade, ou seja, moldar essas mulheres para o lar e para a educação da sua família, a partir da idéia do refino e do bom gosto.

Portanto, para Coutinho, é de extrema importância educar Cora pela arte, pois, na sua condição de moça da elite, seria de bom grado lhe oferecer um verniz cultural para que pudesse até arrumar um marido dentro do extrato ao qual pertencia. Diz, então:

Com a Música, por assim dizer, teórica se deve acompanhar o canto, e é justo que nisto se exercite ela si sua garganta for sonora e afinada, porque com o uso e ouvir dos bons estilos se adquire gosto, porém jamais com isto se muda o órgão da voz si uma vez a natureza o fez duro e desigual. (Coutinho, 1849, Carta XV)

A música teria o objetivo de refinar Cora, para que pudesse freqüentar os salões, e a educação teria o objetivo de prepará-la para conversar e estabelecer relações sociais. Assim, a música, o piano e o francês seriam todos extremamente importantes como um dado a mais, decorrente da posição social ocupada por aquela família. A mulher, agora, além de prendada, deveria ser culta.

Devemos observar que Lino Coutinho está falando de uma educação feminina no segundo quartel do século XIX, em que a sociedade brasileira passava por mudanças bastante significativas, como a abdicação de Dom Pedro I. Com o período regencial, o império entrega a responsabilidade da educação básica e secundária para as províncias, e a família burguesa passa a se estruturar a partir da idéia do amor romântico, da família nuclear, com pai, mãe e filhos. A urbanização caminha a passos largos, e a mulher precisa se sociabilizar diante desses novos pressupostos.

Embora essa sociedade esteja assentada em novas bases, que evidentemente não desaparecem de um dia para outro, algumas lições de um passado ainda tão próximo, como a questão da religião, permanecem. Rousseau destaca, na sua

sétima lição, que a mulher, em termos religiosos, deve seguir inicialmente orientações da mãe – que certamente já segue as do marido – e, quando casada, deve abraçar a religião do marido.

Essa nova sociedade, que abre as portas da rua para as mulheres, agora também letradas²², deve ter o cuidado de providenciar meios para controlá-las. Nesse sentido, a religião poderia ser considerada como esse meio. A finalidade é garantir as “rédeas” dessa mulher, é conter a sua sexualidade. Nesse sentido, Silva (1999) afirma:

Das leis do estado e da igreja, com freqüência bastante duras, à vigilância inquieta dos pais, irmãos, tios, tutores, e à coerção informal, mas forte, de velhos costumes misóginos, tudo confluía para o mesmo objetivo: abafar a sexualidade feminina que, ao rebentar as amarras, ameaçava o equilíbrio doméstico, a segurança do grupo social e a própria ordem das instituições civis e eclesiásticas. (p.45)

A religião vai operar como responsável pelo treinamento e controle da sexualidade feminina. Portanto, já que somos responsáveis pela saída de Adão do paraíso, temos o pecado original herdado de Eva e retiramos da humanidade a possibilidade de viver no paraíso, então devemos pagar até os dias atuais por esse desvio, isto é, submetemos-nos à vontade masculina. (Silva, 1999)

E é com essa pecha que seguiremos para o século XIX, a de liberar a educação para as mulheres, sem que elas esqueçam que possuem a marca do pecado original. Manuel (1996) nos diz que a oligarquia brasileira desejava a modernização, mas, ao mesmo tempo, a temia. Para ele, esse medo revelava-se em relação à educação de suas filhas, em que a questão era saber como educá-las sem perder o controle sobre elas. Nesse sentido, a educação com forte viés religioso seria a saída.

Coutinho também vai propor, para a educação de Cora, uma formação religiosa cristã, a partir da bíblia. Para ele, até aquele momento, Cora tinha aprendido através da prática, exercitando a caridade. A partir daí, seria necessária a leitura das

sagradas escrituras, para sedimentar os valores cristãos de piedade e de amor ao próximo, o que o faz aconselhar:

Até aqui a instrução de Cora acerca de religião tem sido, por assim dizer, simplesmente prática, porque toda ela tem consistido em alguns atos de piedade e exemplos de caridade por vós exercitados; e isto tem sido o único compendio vivo de sua educação religiosa, e com o qual ela se acha habilitada para receber algumas outras idéias mais sublimes e positivas. De hoje em diante, como ela já tenha por si adquirido a grande e primordial idéia de Deus supremo e bom, e conheça o seu e o meu, deverá mais aprender e saber lendo os livros santos do Velho e Novo Testamento, e com particularidade este último, onde se encontra toda a moral e doutrina de Jesus Cristo, nosso Divino Mestre, e o catecismo da *religião cristã*, que para sua instrução compus e ofereço. *Desta sorte, e com estes únicos livros, ficará completa toda a educação religiosa de vossa filha acerca de seus deveres para com Deus, e o próximo; porque nisto vale mais um coração reto e bem formado com os bons exemplos e piedosas práticas, do que quantos livros se encontram no mundo.* (Coutinho, 1849, Carta XIX) (grifo nosso)

Portanto, a formação religiosa daria o equilíbrio: soltar as amarras e garantir por meio do exercício religioso e da imagem de Maria, pura e santa, que concebeu sem pecado, o exemplo mais forte da mulher cristã, que é educada também para transmitir esses valores para as suas famílias.

Mulher instruída, religiosa, recatada e culta, essa é a mulher do século XIX, preparada para se relacionar com as novas demandas da sociedade ocidental daquele período. A oitava lição do filósofo: educar as mulheres para facultar com a razão, para ele, prática vinculada à resolução dos problemas diários.

O autor citado nos disse, anteriormente, que a educação feminina deve ser comedida, sem intenção de oferecer nada além do que é necessário para a labuta doméstica diária, pois ela é boa para aprender, mas deve ser aluna e não a professora do marido e se adequar aos gostos do seu senhor. Ou seja, nós,

²² Homens letrados são considerados como detentores de conhecimentos, com bastante leitura, e a mulher letrada é aquela sabida, que dissimula e engana.

mulheres, devemos aplicar os axiomas elaborados pelos homens, fazendo observações segundo os princípios estabelecidos por eles.

Apesar de escrever as cartas alguns anos depois da publicação de Emilio, a idéia de uma mulher sujeita à vontade do marido, submissa e conformada, aparece em Lino Coutinho. A questão é: que importância teria tanta ilustração feminina, se o objetivo é fazê-la resignada e obediente? Por que gastar tanto tempo em um investimento educacional, se cabe a ela apenas o cuidado dos filhos e marido? Parece contraditório, no entanto, o “destino feminino” é a criação da família, a liberação do homem para a vida pública e, provavelmente por isso, os conselhos de Coutinho para Cora são tão parecidos com os de Rousseau (1995). Observe-se:

Tudo que precisa de cuidados, afagos e consolação deve procurar o belo sexo, porque ele foi destinado a cuidar do homem desde o seu nascimento até a morte, a abrandar seus costumes e maneiras na sociedade, e a procurar-lhe as imensas comodidades da vida domestica. Sêde, pois, sempre afável e carinhosa com o vosso marido, e indulgente desculpadora de suas inconseqüências, afim de que ele vos faça o mesmo... (Coutinho, 1849. Carta XXXVI)

Para dar conta desses cuidados, uma educação refinada traduziria a situação financeira daquela família burguesa. A mulher deveria saber receber, conversar, orientar os empregados etc.

A mulher sempre foi vista como um ser frágil, que necessitava da proteção dos outros, geralmente homens: pai, irmãos, e posteriormente marido. Outro aspecto relacionado à visão da sociedade quanto à mulher é o fato de ser vista como um ser lascivo, que necessitava do controle externo.

Del Priore (2000) nos informa que o corpo feminino sempre foi visto como sinônimo de incerteza e indefinição, aproximado de algo demoníaco. Para ela, por exemplo, durante a colonização, as doenças eram vistas como sinal de ira do Pai Celeste. Assim, “ num cenário em que a doença e culpa se misturam, o corpo feminino era visto, tanto por pregadores da igreja católica quanto por médicos, como um palco nebuloso e obscuro no qual Deus e Diabo se digladiavam.” (p.78) A partir de concepções semelhantes a essa é que a sociedade constrói o ideal de mulher.

Para seres tão imperfeitos, nada como um marido para honrar, respeitar e ser eternamente agradecida. É, pois, desse entendimento que se abstrai a nona lição de Rousseau (1995), que diz: “ensina-a ser fiel e a honrar o seu marido. Ela deve estar agradecida por ter sido escolhida por ele e em troca deve saber se organizar social e intelectualmente para servir-lo.”

Após adestrá-la de acordo com os interesses de uma sociedade patriarcal, sexista, machista e misógina, nada como dizer a esse ser imperfeito, marcado pelo pecado original – que condenou o homem a ter de labutar para sustentar a mulher e sua prole, e a si própria a viver submissa e sentir dor e sofrer na hora do parto – que ainda deve agradecer por ter um homem que a queira. Lino Coutinho não difere tanto dessa visão, ao aconselhar:

Quero que a nossa Cora, fortificada com as máximas de uma sã moral, escolha um dia para marido um homem são e robusto que apresente no seu todo o tipo e o caracter do sexo masculino, e não de alguém efeminado Adonis, de um homem honesto, e cometido em suas palavras e ações, amigo de Deus, dos homens e da pátria; porque só com este ela poderá ser feliz, e só nele encontrará um protetor seguro, um amigo fiel, e finalmente um digno Pai para seus filhos... (Coutinho, 1849, Carta XXIII)

O homem por sua natureza é, minha filha, monógamo, como são também alguns dos outros animais, isto é, destinado a viver com uma só mulher, e vice-versa; porque um ser dotado de razão, e que sabe apreciar o sentimento do amor, não pode admitir a poligamia, ou o casamento do homem com muitas mulheres, e nem de uma só mulher com muitos homens, visto que não haveria então a paz domestica, nem a boa e igual educação dos filhos; e porque mesmo ninguém deseja ter companheiros no gozo do amor... (Coutinho, 1849, Carta XXIX)

Depois do amor segue-se a fidelidade, ela é o móvel principal da união dos casados, e a primeira condição do contrato, sem a qual se deveria tornar nulo se sua natureza.

Quando um indivíduo diz á outro de sexo deferente – eu prometo ser teu exclusivamente, - e este repete a mesma coisa, o casamento está feito.

Faltar, pois, a este juramento entregando-se á outrem é ser perjuro, é desmanchar o contrato; e tanto que nos países onde o divorcio se admite, o casamento se desmancha pelo crime de infidelidade conjugal, ou adultério; e entre nós, posto que por isto se não anule, com tudo se permite o desquite, e o infiel é castigado com graves e pesadas penas, marcadas no nosso código. Em direito, e pela religião, *minha Cora, ambos os contraídos, quer seja marido ou mulher, são obrigados á uma absoluta fidelidade; porém o mundo, vista a diferente condição dos dois sexos, não avalia com igual peso a infidelidade de ambos. ...Que educação poderá ela dar á sua filha, quando a tenha, que se não ressinta da sua desregrada conduta?...* (Coutinho, 1849), Carta XXXIV)

Imbuído da idéia de que a fidelidade e o amor são importantes no casamento, Coutinho vai dizer a Cora que a sociedade enxerga de modo diferente a infidelidade feminina e, por esse motivo, deve ela, assim como aconselha Rousseau, honrar e respeitar seu marido.

Dos nove conselhos apresentados por Rousseau (1995), diria que a Décima Lição sintetiza essas máximas da educação feminina. Ou seja, para o filósofo, a mulher deve ter um estudo voltado apenas para prática, e a sua função seria apenas organizar a vida de outros e aplicar as abstrações realizadas pelos homens, executá-las. Assim sendo, o conselho do médico para a sua filha é que ela terá como o reino o lar, já que esse espaço não é adequado aos homens. Numa de suas cartas, diz: “Tenho-vos falado do marido e dos filhos; agora tratarei da família, de que sois a natural governante, visto que o homem por sua educação, e mesmo talvez por sua índole não é próprio para os trabalhos domésticos...” (Coutinho, 1849, Carta XL).

Para a mulher daquele período, a educação teria como destino apenas o de servir aos homens, fossem eles o marido ou os filhos. As cartas escritas pelo Dr. Lino Coutinho traduzem as mudanças que ocorreram na Bahia do século XIX e revelam os novos papéis que as mulheres passariam a ocupar a partir de então.

Como político, certamente interferiu decisivamente para a introdução das mulheres na educação da Bahia. Seus projetos de leis possuíam sempre um conteúdo voltado para a garantia dessa educação. Reis (2000), em seu livro, destaca que esse autor vai construir, na sua filha, autoconsciência e autonomia.

Em 1832, Lino Coutinho fez um levantamento das escolas femininas no Brasil e chegou à conclusão de que havia apenas 20 funcionando em todo o império (Nunes, 1999). Em função de sua preocupação quanto à educação feminina e pelo seu empenho em levantar e caracterizar a situação do ensino básico no Brasil, propõe um projeto de lei, ainda em 1826, que, para ele, alavancaria a educação da mulher no Brasil, que se encontrava em estágio bastante primário.

Como político, colaborou no debate que resultou no Ato Adicional de 1827 à Constituição de 1824, que solicita a criação de escolas de Primeiras Letras para meninos e meninas em todo o território nacional. Isso demonstra o seu empenho em garantir instrução a uma parte da população brasileira que, até então, permanecia invisível, devido ao patriarcalismo e ao catolicismo, que conservava as mulheres como seres limitados, sem autonomia.

Lino Coutinho não só alimentou o debate sobre a instrução feminina no Brasil, ao escrever as Cartas para sua filha, que postumamente foram publicadas com o título as *Cartas sobre a educação de Cora*, como influenciou decisivamente na inclusão dos artigos que garantiam a entrada das mulheres na Escola Normal da Bahia. Como intelectual, ajudou a refletir sobre o tema e, como político, propôs mudanças significativas na história da educação feminina na Bahia e no Brasil.

4º CAPÍTULO

4.1. A educação no Brasil

A história da educação no Brasil é marcada por ausências. Inicialmente, pouco ou quase nada foi elaborado no que se refere à criação de um sistema educacional que atendesse às demandas da população brasileira. As análises sobre a legislação de ensino têm demonstrado que uma política educacional, no nosso país, só passou a existir a partir da metade do século XIX.

Como foi visto no Capítulo I, a História da Educação tem se caracterizado como aquela ciência que tem (ou teve) como principal objeto a legislação de ensino, as idéias pedagógicas e as políticas educacionais. O problema da escolha desse tipo de perspectiva é o quanto ela se torna excludente. A fonte privilegiada é a documentação oficial, o que geralmente invisibiliza determinadas categorias, como raça ou etnia, classe, gênero, geração.

Para Lopes e Galvão (2001), nos primeiros anos do século XX, considerava-se como fonte de informação apenas a documentação escrita e tida como oficial. Para a História da Educação, esse fato só aconteceu quase no final do século XX. Segundo as autoras, quando se quer utilizar um argumento incisivo sobre fontes e sua relação com as categorias que foram invisibilizadas, a posição de Lucien Febvre é pontual, ou seja, ele afirma que fonte é *tudo* que é produzido pelo o homem, *para* o homem, e *exprime* o homem. Para elas, devem-se acrescentar as mulheres, para não incorrer num discurso sexista, pois, afinal, em todo documento, seja produzido por mulheres ou homens, mesmo tendo um caráter distinto, o que fica registrado na história oficial, de certa forma, já foi selecionado:

Os documentos produzidos pela sociedade para um e outro sexo e por cada um deles são diferentes – como já se sabe. É também Febvre quem afirma que, no limite, todo documento é mentira, na

medida em que só tomamos conhecimento daquilo que o passado quis que fosse memorável. (p.80)

Portanto, cabe ressaltar que, nesse aspecto, a educação da mulher, no Brasil, sofre de uma dupla exclusão: o acesso se deu de forma mais efetiva no século XIX, e a documentação disponível utiliza o homem como ser universal.

Assim, no capítulo anterior, foi demonstrado que, do ponto de vista legal, a primeira notícia sobre educação da mulher aparece a partir de um Ato Adicional à Constituição de 1824. As mulheres, até então, eram educadas por suas famílias e, em alguns casos, encaminhadas a conventos para serem resguardadas ou “guardadas”, na perspectiva de um casamento. Nesse contexto, muitas delas, a partir do século XVII, passaram a ter acesso à instrução.

Quanto às idéias pedagógicas, vimos que um dos primeiros debates sobre educação feminina remonta ao século XVI, através dos protestantes e, posteriormente, de alguns filósofos iluministas. No Brasil, temos Lino Coutinho e Nísia Floresta a reivindicar políticas para a instrução da mulher, o que, segundo eles, se encontrava em estágio muito incipiente, ou seja, sem o compromisso claro dos poderes Instituídos, em criar, organizar e prover o ensino público para a mulher.

Vale ressaltar que o processo de escolarização no Brasil-colônia esteve vinculado à política colonizadora portuguesa. Para Ribeiro (1995), o problema estaria no fato de que, nos primeiros anos dessa sociedade, não houve a devida formação de um sistema escolar, pois a vinda dos jesuítas para o Brasil incluía o objetivo de dominar ideológica e culturalmente a população aborígine através da religião.

A historiografia atual tem dado uma importância muito grande ao que se chamou de trabalho missionário dos jesuítas. A pergunta que se faz é: que pressuposto estava em jogo quando se estabeleceu que aquela população era primitiva ou nativa? O que pretendiam, de fato, quando afirmavam ser necessário introduzir valores apresentados pela doutrina cristã? O que foi feito aqui na América Latina, com o apoio dos jesuítas e sob o comando da coroa portuguesa e da espanhola, foi etnocídio, genocídio ou ambos? Por que os livros didáticos ainda são omissos quanto ao papel desempenhado por essa ordem na América do Sul? Embora não seja objeto desta tese, vale lembrar que o nosso argumento central diz respeito à

ausência de determinadas categorias sociais na nossa História da Educação, dentre as quais estão os negros, os índios, a população menos favorecida e as mulheres.

Esse tipo de tradição acabou por privilegiar, de um lado, a história dos vencedores e, de outro, passou a estabelecer como fonte apenas os documentos oficiais (igreja e estado) que invisibilizavam categorias sociais que não conseguiram se inscrever na história. Quando se refere à História da Educação, tal situação é ainda mais delicada, pois, como já foi dito anteriormente, só com a criação dos cursos de Pós-graduação em educação, a partir da década de 70 do século XX, é que essas práticas começaram a mudar. Porém, apesar da existência, desde essa época, de uma nova perspectiva da História da Educação, a difusão e a publicação de materiais bibliográficos ainda estão restritas ao público acadêmico.

O olhar lançado sobre a História da Educação, neste país, é o da elite dominante, de viés europeu, que privilegia o branco e o masculino. Quando os livros didáticos tratam da atuação jesuítica na América do Sul, o fazem destacando o seu papel missionário e de elevação cultural da população indígena, considerada primitiva. Ribeiro (1995) afirma que, dentre as diretrizes básicas regimentais, isto é, da nova política ditada por D. João III (17. 12. 1548), encontra-se uma que se refere à conversão dos gentis à fé católica pela catequese e pela instrução (p.18).

A mesma autora evidencia a vinculação da organização escolar e da política colonizadora portuguesa. No entanto, revela que, naquele momento, a educação não poderia ser considerada como escolarizada, pois estava voltada muito mais ao trabalho de catequese do que propriamente ao trabalho de instrução.

Dentro desse mesmo aspecto, Paiva (2003) questiona o interesse dos jesuítas em ofertar instrução à população nativa dessas terras, indagando:

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de querer, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mais do que o resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade. As *letras* deviam significar adesão *plena* à cultura portuguesa. Quem fez as letras nessa sociedade? Pertencem à corte, como eixo social. Não se trata, a meu ver, de possibilitar o acesso ao livro [...] Trata-se de uma atitude cultural

de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. (p.43-44)

Ou seja, o que estava em jogo era o domínio cultural daquela população, através da aculturação e do entendimento de que aquele povo estava em estágio de desenvolvimento muito “primitivo”, sendo necessário promovê-lo à categoria de humanos. Por conta do viés etnocentrista, embutia-se, na ação dos jesuítas, a crença da existência de uma raça ou etnia superior, possuidora do direito sobre a vida e a morte daquela população, sob o argumento da promoção social. Schwarcz (1993) avalia que:

A época das grandes navegações inaugura um momento específico na história ocidental, quando a percepção da diferença entre os homens torna-se tema constante de debate e reflexão: a conquista de terras desconhecidas levava a novas concepções e posturas, já que se era bom observar, era ainda mais fácil ouvir do que ver. (p.44)

As narrativas de viagem se encarregaram de descrever a população do novo mundo como exótica, diferente, esquisita. São essas as noções que vão colaborar com a idéia de que existe um padrão de comportamento europeu, pelo qual a visão de mundo prevalecente é a daquele continente. Assim,

... por intermédio da catequese e da colonização, os americanos podiam sair do estágio primitivo e alcançar a civilização. Esses princípios formavam uma espécie de filtro cultural que distorcia a lógica própria dos ritos e mitos indígenas. (Raminelli, 2000, p.12)

Para Ana Maria Freire (1989), o caminho tomado pelos jesuítas era de submeter essa população e a dos filhos dos colonos através

... da domesticação, da repressão cultural e religiosa, os jesuítas serviram à empresa exploradora lusa com a visão maniqueísta do mundo. Domesticando através da interdição, sobretudo as do corpo, superestimaram o incesto, o canibalismo e a nudez. Introjetaram comportamentos de submissão, obediência, hierarquia, disciplina, devoção cristã, imitação e exemplo. Serviram-se para isto das práticas do batismo, confissão, admoestação particular ou pública do púlpito, casamento, missa, comunhão, confirmação, pregações,

procissões, rezas, jejuns, flagelações, teatralizações e ensino da vida ascética e de pobreza acintosa como viviam eles, os jesuítas. (Freire, p.33)

Desse modo, a catequese vai funcionar como um mecanismo de controle e de domínio sobre a população indígena do novo mundo, bem como a garantia dos valores, normas e hábitos portugueses.

Vale ressaltar que o objetivo de dominar culturalmente é obter o controle econômico do novo mundo. Freire (1989) destaca que, ao chegar à América do Sul, a ordem jesuítica era relativamente sem recursos. 210 anos depois, quando foi expulsa do nosso território, estava extremamente rica. Para essa autora, havia um aspecto que pesou nessa expulsão: a tensão entre a coroa portuguesa e o domínio dos padres em relação à população da colônia.

Os jesuítas, ao longo dos anos, desenvolveram diversas atividades econômicas ligadas à produção de vários gêneros alimentícios a partir das fazendas agrícolas, em todas as regiões do Brasil. Freire (1989) destaca que as “atividades econômicas e educacionais dos jesuítas se estendiam do Norte ao Prata. Essa economia diversificada garantiu-lhes, por muitos lustros, enormes recursos financeiros e grande poder político” (p.39). Para ela, existe uma correlação entre a fundação dos colégios ou das missões jesuíticas e os ciclos econômicos brasileiros, o que conferiu à ordem muito poder econômico e político na região, fato que colaborou na determinação da coroa portuguesa quanto à sua expulsão.²³ Quanto às mulheres, até o século XIX, a única alternativa de educação era seguir para os conventos e recolhimentos, ou o estudo com preceptoras contratadas por suas famílias.

Esta é a origem do nosso sistema educacional, no qual prevalecem a opressão, a subjugação e o domínio cultural. Quando falamos de trabalho missionário, estamos sugerindo doação e entrega, e essa é a filosofia que vai embalar a organização escolar brasileira, ou seja, a atividade docente sem a devida remuneração.

Na dissertação de mestrado, uma das conclusões a que cheguei foi a de que na Bahia, o magistério já nasce mal remunerado e ligado à idéia de desprendimento,

amor e doação (Lima,1996). Certamente são essas idéias implantadas durante o período jesuítico que vão alimentar a mentalidade brasileira de que o trabalho docente não precisa de remuneração, só de abnegação e entrega, e será, certamente, um dos motivos pelo qual os poderes públicos da Bahia resolvem confiar à mulher o exercício do magistério.

A entrada das mulheres no magistério, enquanto formação e profissão, coincide com o momento em que a educação tornou-se responsabilidade do Estado. A educação laica foi uma consequência da expulsão dos jesuítas do território português e de suas colônias no ano de 1759, pelo Marques de Pombal. Essa expulsão deixou uma lacuna grande no campo educacional para as colônias portuguesas como o Brasil, pois, só treze anos após essa expulsão é que se iniciaram as Aulas Régias, que aconteciam com matérias isoladas. E, só em 1827, após o Ato Adicional que descentralizava o ensino, é que se coloca em questão a educação fundamental. (Lima, 1996, p.71)

Desse modo, quando o Estado assume a responsabilidade de prover a educação, entra em jogo o financiamento do sistema. Esse aspecto, também tratado na dissertação de mestrado, aponta que não havia interesse de alocar recursos para a educação, ponto ainda bastante polêmico nos dias atuais.

Como se vê a saída dos jesuítas deixou um vazio no sistema educacional que só foi preenchido por uma estrutura escolar constituída por disciplinas isoladas, com professores leigos e sob a responsabilidade do Estado. Contudo, na prática, as mudanças ocorridas não foram das maiores, pois, a tradição jesuítica tinha fincado raízes e os professores recrutados pelo Império para ministrar as Aulas Régias eram filhos da aristocracia rural e seguidores da ação pedagógica dos padres. Portanto, a orientação educacional permaneceu a mesma. (Lima, 1996, p.72-73)

Tais elementos são considerados importantes para se compreender o contexto histórico em que o sistema educacional passa a ser da responsabilidade do Estado e as decisões como as que justificam, por exemplo, a autorização da província

²³ Para mais detalhes, ver *Analfabetismo no Brasil* de Ana Maria Freire, que discute a educação no Brasil a partir do pressuposto da interdição do corpo, que atingiu especificamente a população

baiana de matricular mulheres no curso normal. Nunes (1999) destaca que, até então, “os professores costumavam ser párocos, indivíduos formados em cursos superiores em Portugal, imigrantes, sobretudo portugueses com estudos secundários feitos em seu país de origem, ou indivíduos autodidatas.” (p.125)

O magistério, como formação e profissão, tinha sido desenvolvido basicamente por homens. Inicialmente são os padres jesuítas que assumem tal tarefa, e, posteriormente, quando se funda a escola Normal no Brasil, ela foi transferida para a formação de professores. Só a partir de 1859 é que algumas províncias passam a admitir mulheres (Lima, 1996).

Na província baiana, essa configuração vai acontecer em 1842, com a promulgação da Lei de n. 37/1836, durante o governo de Francisco de Souza Paraizo, Presidente da Província, que trata da criação da Escola Normal na Bahia. Nessa lei, merecem destaque dois artigos:

Art. 16 - As mestras de Instrução Primária serão admitidas a um curso especial da escola normal.

Art. 17 – O Curso Normal para mestras limitar-se há às matérias do ensino primário, ajuntando-se a Desenho Linear e as prendas que servem á economia doméstica.

O segundo artigo demonstra o sentido dúbio dessa formação, pois, se, de um lado, avança propondo algo inédito na América Latina, que é a oferta de mais escolarização para as mulheres, de outro, reproduz os tradicionais papéis femininos: prendas e economia doméstica. Vemos, por esse aspecto, o quanto os ensinamentos de Rousseau e de Lino Coutinho estão presentes na formulação da proposta de formação de mulheres no Curso Normal da Bahia.

Um aspecto extremamente relevante diz respeito ao próprio Ato Adicional de 1827. Criam-se escolas de Primeiras Letras para mulheres e homens, e não se pensa na criação de escolas de formação de professores e professoras. Exige-se apenas que aqueles ou aquelas que queiram se habilitar à carreira do magistério devam ter um bom comportamento moral. Portanto, nove anos depois do Ato Adicional de 1827, a

Bahia não só propõe a criação da sessão feminina, como também habilita professoras para tal intento.

A Escola Normal de São Paulo, por exemplo, foi criada a partir da Lei de N. 34 de 1846. Monarcha (1999) informa que essa escola “Instalada em uma sala do edifício contíguo à Catedral da Sé, destina-se aos estudantes do sexo masculino, com idade mínima de 16 anos, livres e de bons costumes.” (p.45). Vê-se, portanto, que a sessão feminina da Escola Normal da província paulista só ocorrerá alguns anos depois, pois foi pensada para atender apenas aos homens.

Parece contraditório que alguns estudos da História da Educação – concentrados, sobretudo, na realidade da educação brasileira a partir do eixo sul e sudeste – não revelem as experiências inéditas que ocorreram fora dessa região. Um dos exemplos é a existência de sessão feminina na Escola Normal da Bahia. Villela (2003) nos informa que

Apesar de algumas escolas como a da Bahia e a de São Paulo preverem, desde o seu nascedouro, uma sessão feminina, esta nunca foi verdadeiramente criada e não houve uma só mulher cursando esses estabelecimentos nessa primeira fase. O acesso da mulher a tal tipo de formação, como vimos no caso da província do Rio de Janeiro, só ocorreria muito mais tarde. (p.113-114)

Os dados que levantei por ocasião da dissertação de mestrado demonstram que as informações de Villela (2003) carecem de consistência. Segundo ela, as Escolas Normais que foram criadas, nas décadas de 30 e 40 do século XIX, ofereciam vagas para as mulheres, porém, apesar disso, a escola baiana e a paulista não matricularam nenhuma mulher. Ainda segundo Villela (2003), a experiência de incorporação feminina na Escola Normal aconteceu em 1859, no Rio de Janeiro, após a re-inauguração dessa escola, com a criação do curso especial para as mulheres, em dias alternados aos dos homens e com a introdução da disciplina “Trabalhos de Agulhas”. Portanto, a experiência baiana antecede a da Escola Normal da referida província, pois a Escola Normal da Bahia começa a funcionar em 1842, e, já em 1843, havia três alunas matriculadas, conforme documento anexo. É a Bahia que estabelece, de forma pioneira, no Brasil, uma sessão feminina.

Para Villela, a escola carioca sofreu um período de interstício de 10 anos e, com a sua re-inauguração, além de incorporação das mulheres, a escola teve um currículo voltado, de fato, para a formação para o magistério, com disciplinas diferenciadas por sexo. A questão da segregação de sexos não foi enfrentada pela sessão feminina da província carioca, porque foram estabelecidos, desde seu início, dias alternados de aulas para alunos e alunas, talvez já cientes das dificuldades enfrentadas pela Província baiana.

Apesar do avanço na criação de uma sessão feminina na Bahia, essa escola teve de superar as seguintes dificuldades: falta de preparo das mulheres para a realização do curso normal e inexistência de espaço para acomodar homens e mulheres em ambientes fisicamente separados, devido à lei de segregação de sexos.

Encontramos, por exemplo, no relatório do Diretor Geral de Instrução Pública, a seguinte informação:

... é de lamentar que as aspirantes ao magistério entrem para a Escola Normal tão mal preparadas nas primeiras letras; lutam durante o curso com grandes dificuldades, sem jamais atingirem o precioso desenvolvimento das idéias, salvo uma ou outra, por exceção, de muito talento.(Franca, 1836, p.32)

Observe-se que esse relatório é apresentado em 1856 e evidencia o quanto o acesso da mulher à educação, durante o século XIX, na Bahia, era restrito, mas acaba ratificando que essa sessão feminina na Bahia, de fato, funcionou como previa a Lei de Nº. 35 de 1836. Em outro relatório, apresentado em 1854, consta que:

O Diretor Geral de Instrução Pública informou que a Escola Normal contava com 64 alunos e 27 alunas. Quanto às escolas de primeiras letras, o número de alunos em quatro anos passou de 4.225 alunos de ambos os sexos para 7.847. O Diretor diz que a instrução primária, depois da criação da Diretoria Geral de Instrução Pública, desenvolveu-se muito.

Ainda com relação ao funcionamento da sessão feminina na Escola Normal da Bahia, Nunes (1999), utilizando-se de um relatório apresentado em 1853 por João Mauricio Wanderley, afirma que “desde o início de suas aulas, em 1842, até o ano de 1852,

habilitaram-se na Escola Normal baiana para o magistério, 68 alunos e 24 alunas” (p.130). Ver anexo sobre mapas de matrícula em 1843.

Desse modo, Lima (1996) reflete e conclui que o acesso das mulheres ao magistério na Bahia, através dos Discursos apresentados pelo Presidente da Província e dos relatórios da Diretoria Geral da Instrução Pública, no século XIX, aconteceu ainda na década de 1840, sendo essa a primeira experiência no Brasil e na América Latina. Para a autora, essa feminização, ainda no mesmo século, ocorreu por vários motivos, dentre eles a possibilidade apresentada pela lei e os debates travados na sociedade baiana quanto à educação da mulher. Assim, devido

... às dificuldades apresentadas em relação ao provimento das vagas dos professores, em decorrência dos baixos salários e das dificuldades de fiscalização das atividades dos docentes, foi-se permitindo a participação das mulheres nesta atividade. Participação que servia para equacionar os problemas acima, pois, só uma população condicionada à doação e ao amor ao próximo poderia abraçar a educação nos moldes de sacerdócio, como tinha sido realizada pelos padres Jesuítas. (p.88)

É importante ressaltar que essa ocupação, na Bahia e no Brasil, não se deu imediatamente; pelo contrário, acompanhou a sistematização e a organização do sistema escolar, ao tempo em que as mulheres passavam a ter acesso à educação básica. Os dados apresentados por Lima (1996) demonstram essa realidade: “em 1856, de 62 alunos que cursavam a Escola Normal apenas nove (14,5%) receberam o certificado; e de dezesseis alunas, sete (43,6%)” foram diplomadas. Esse aspecto é elucidativo, pois não era prioridade da província formar professoras, e havia a lei de segregação de sexos, que só permitia que esses docentes tivessem os mesmos sexos de seus alunos ou alunas²⁴. Entretanto, as escolas de Primeiras Letras baianas possuíam mais alunos matriculados que alunas, numa proporção de 86,3% de meninos e 13,7% de meninas. (Lima, p.98)

Esse foi um problema instaurado na segunda metade do século XIX, isto é, poucos professores para muitos meninos e muitas professoras para poucas meninas. Nossa hipótese é de que a questão salarial contribuiu para essa feminização, já que os dados

²⁴ Relatório do presidente da província Álvaro Tibério Moncorvo e Lima, em 1856.

demonstram que, na Bahia, os vencimentos eram baixos e, por isso, os homens perdiam o interesse pela atividade.

Segundo Silva (2000), se relacionarmos esses vencimentos com os de outros profissionais, perceberemos o quanto eram insignificantes:

Com base na Lei de 23 de junho de 1835, que estabeleceu os salários dos Alferes (600\$000), dos sargentos (360\$000) e dos soldados (300\$000), logicamente salários anuais, veremos que os professores de primeiras letras que, nesse período, percebiam na capital e nas maiores vilas 400\$000 anuais, ainda se colocavam de fato em condições de inferioridade, uma vez que boa parte desses mestres ainda pagava do seu próprio salário os aluguéis das suas casas escolares, além de provê-las do mobiliário necessário e da sua manutenção. (p.4)

Para o autor, no entanto, embora o salário de professor fosse baixo, era visto como uma possibilidade de ascensão social para outras atividades, como assumir o cargo e licenciar-se com remuneração para fazer curso universitário, pois, naquele período, significava salário e moradia garantidos.

A carreira de professor nasce mal remunerada e masculina, e as mulheres, como consequência do seu processo de socialização na perspectiva de gênero, assumem essa tarefa no mesmo sentido jesuítico, ou seja, de trabalho missionário. Porém devemos considerar que, para os padres, o projeto educacional no Brasil tinha como objetivo o domínio da população nativa. Portanto, a sua missão era o controle cultural e ideológico e, em última instância, a posse da terra. Tanto que, conforme já foi observado, ao saírem do nosso território, estavam ricos.

Outra questão que não podemos perder de vista, nesse processo de ampliação da educação feminina, é a identificação que a Bahia sempre manteve com a França, no tocante a aspectos de natureza educacional e cultural. No relatório de 1853, por exemplo, existe uma sugestão de aproveitamento das mulheres no ensino básico para crianças de quatro a oito anos, nos mesmos moldes em que vinha sendo utilizado na França. Tomam-se, como principal argumento, os estereótipos vinculados à figura da mulher: maternagem e o cuidado de crianças.

Em relação aos demais estados brasileiros que criaram seus cursos normais apenas para homens, a situação da mulher baiana no magistério, já na década de 1860, era outra. Segundo Lima (1996), dos vinte e seis discentes matriculados em 1862, na Escola Normal, quinze eram mulheres e onze homens, ou seja, as alunas já representavam mais de 50% do total de matrículas. Em função dessa situação, o governo provincial reformou a instrução pública na Bahia, em abril de 1862, e uma das medidas para atendimento da lei de segregação dos sexos é a criação de duas escolas normais, sob a forma de internato, uma para cada sexo, com um curso de três anos de duração. Nesse período, o Diretor de Instrução Pública na Bahia era João José Barbosa de Oliveira, pai de Rui Barbosa (Nunes, 1999).

Enquanto, na Bahia, segundo o relatório de 1868, o número de mulheres habilitadas no magistério havia aumentado, abrindo a possibilidade de aproveitá-las para lecionar em turmas mistas, no sul, sudeste e parte do nordeste, essa discussão apenas se iniciava. Embora o debate sobre a inclusão das mulheres no magistério acontecesse no resto do país, essa era uma opção reservada essencialmente aos homens, pois a grande dificuldade era a questão da co-educação, que só se tornou possível após a Lei Leôncio de Carvalho de 1879, ainda assim para crianças de até 10 anos de idade, em classes regidas por professoras.

Conforme apontam os documentos, na Bahia, a entrada das mulheres no magistério acontece a partir de 1842, através da sessão feminina da Escola Normal. No resto do Brasil, esse fato só ocorre a partir de 1870, quase trinta anos depois, mesmo assim de forma gradual e assistemática. Segundo Kuleska,

Uma ilustração dramática das dificuldades de se concretizar a co-educação dos sexos, estabelecida pioneiramente no ensino secundário em Pernambuco pela reforma de 1875 de sua escola normal, é-nos dada pelo relatório do inspetor de ensino daquele ano, João Barbalho: a freqüência é comum e simultânea aos alunos mestres quer de um ou de outro sexo, sendo os assentos dispostos nas aulas em duas seções, uma ao lado da outra, para cada sexo, ficando em frente a do professor. Os pais das alunas ou pessoas que as conduzem podem assistir às aulas, independente de licença e com estes quaisquer pessoa morigeradas e descentemente vestidas. (Kuleska, p.66)

As experiências empreendidas no resto do país para a entrada das mulheres no Ensino Normal seguem modelo semelhante. A partir de 1879, com o debate travado em torno da Lei Leônicio de Carvalho, a situação feminina no magistério começa a se modificar. É importante ressaltar que a preocupação central desta tese é investigar por que a Bahia se antecipa nessa proposta de oferta de educação feminina, além das Primeiras Letras. Verificar como se deu essa introdução, no resto do Brasil, é sobretudo, uma futura proposta de estudo.

4.2 – Contexto internacional e a família real no Brasil.

Como vimos até agora, a sociedade brasileira estava acostumada à inexistência de um sistema educacional. O modelo de educação até então existente era o dos jesuítas; com a sua expulsão, tivemos a experiência das Aulas Régias²⁵, que, nas colônias portuguesas, não funcionou segundo a expectativa da Coroa.

Podemos afirmar que a instituição das Aulas Régias – que só veio a acontecer 13 anos após a saída dos jesuítas do Brasil – foi a primeira tentativa de um ensino laico neste país. Para Silva (2000), esse modelo era muito frágil, além de acontecer através de

... aulas avulsas de latim, retórica, geometria etc., eram supridas, na maioria das vezes, por professores “recrutados” na metrópole, que atravessavam o atlântico e aqui se deparavam com uma realidade completamente diferente da europeia, confrontando-se com um alto índice de analfabetismo e uma quase impossibilidade de exercer suas atividades. (p.1)

O sistema de aulas avulsas perdurou por um longo período, principalmente após a chegada da família real em 1808. Além das Aulas Régias, o Marquês de Pombal teria criado também um subsídio literário para financiar as escolas primárias (Nunes, 1997).

²⁵ Ribeiro (1995) informa que: “o ensino secundário, que, ao tempo dos jesuítas, era organizado em forma de curso – Humanidades –, passa a sê-lo em aulas avulsas (aulas régias) de latim, grego, filosofia, retórica. Pedagogicamente, essa nova organização é um retrocesso. Representou um avanço ao exigir novos métodos e novos livros.” (p. 34). O marques de Pombal, como ministro de

Em 1812, por exemplo, Nunes (1997) nos informa que havia em Salvador 10 cursos de Aulas Régias entre matemática, anatomia, cirurgia, filosofia, retórica e gramática latina com um total de 155 alunos matriculados. Essas aulas eram dadas por professores em vários bairros da cidade, dentre os quais muitos eram padres e militares.

Esse sistema perdurou por mais de 30 anos, após a chegada da família real, período em que o Brasil experimentou um surto de desenvolvimento que envolvia, além da criação da imprensa, da biblioteca pública e dos cursos de nível superior, investimentos em infraestrutura. Todos esses empreendimentos estavam voltados para a corte que acompanhou a realeza. Mas, no que se refere à educação popular, pouco ou quase nada foi realizado.

As medidas que foram tomadas quanto a esse aspecto dizem respeito à criação de Aulas Régias. Segundo Nunes (1997), entre em 1810 e 1821, funcionavam, em Salvador, várias aulas dessa modalidade. A mesma autora ressalta que, na Bahia, em 1838, ainda havia notícias desse tipo de ensino.

Após a independência do Brasil de Portugal e da promulgação da Constituição de 1824, não aparece nenhum aspecto relativo à educação para o conjunto majoritário da população brasileira. Fora um Artigo que afirmava a gratuidade da educação primária, não havia nenhum outro informando os meios utilizados para o financiamento do sistema. Nunes (1997) reflete que:

Pela lei suprema declarava-se **gratuita** a instrução primária, o que implicava numa obrigação do Estado de providenciar os meios para que isto ocorresse. Observe-se, porém, que embora se dissesse que isto valia para **todos** os cidadãos, não se enfatizava a **obrigatoriedade** de estudos, o que eximia o Estado de providenciar escola para a totalidade dos brasileiros em idade escolar. (p.170)

A partir de 1827, através de um Ato Adicional, torna-se obrigatória a criação de escolas de Primeiras Letras para meninos e meninas em todo o território nacional. Importa destacar que, embora tenha se preocupado com a criação de escolas

Estado, cria o ensino público financiado pelo estado e extingue do reino português o ensino jesuítico, criando as Aulas Régias.

primárias, esse ato não deixava claro como seriam formados os professores e professoras.

Essa atitude revela exatamente o pouco interesse dos poderes públicos quanto à questão da educação no nosso país. Oito anos após, devido à descentralização política, as províncias puderam criar as suas escolas de formação de professores. Dessas, apenas quatro províncias resolvem instalar as suas escolas normais: Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais e São Paulo.

Cabe indagar: que tipo de sistema de educação é implantado, sem a devida preocupação com a formação de professores? Como se pode pensar em educação básica sem professores e professoras habilitados para tal? Que métodos de ensino podem ser adotados, sem a preparação prévia de seus mestres e mestras? E, para a Bahia: que sociedade era essa capaz de dar acesso às mulheres no Curso Normal, antes mesmo de Portugal, que criou a sua escola de Formação de Professores em 1862 somente para o sexo masculino? O que existia de especial na Bahia para o avanço de uma proposta tão inédita no contexto do Brasil e para América Latina daquele momento?

Diante do exposto, podemos ainda perguntar: que sociedade era a brasileira nos séculos XVIII e XIX? Quais as suas principais características? Qual o significado da vinda da família real portuguesa em 1808 para o Brasil? Inicialmente, pode-se afirmar que essa transferência trouxe um surto de desenvolvimento econômico, cultural e social para o país. Porém vale ressaltar que as mudanças sociais e a introdução de um sistema de educação só atenderam à elite provincial brasileira. Conforme afirma Ribeiro (1995), a transferência da família real portuguesa e da sua corte para o Brasil criou a

... necessidade de instalação imediata do governo português em território colonial obrigou a uma reorganização administrativa com a nomeação dos titulares dos ministérios e o estabelecimento, no Rio de Janeiro, então capital, de quase todos os órgãos de administração pública e justiça, o que também ocorreu em algumas capitanias. Provocou, por outro lado, o desenvolvimento da vida urbana de Vila Rica, Salvador, Recife e principalmente do Rio que, contando na

época com cerca de 45.000 habitantes, recebe mais de 15.000 pessoas. (p.40)

Esses aspectos revelam as prioridades do governo português no Brasil: criação da Imprensa Régia (1808), da Biblioteca Pública (1810), do Jardim Botânico do Rio (1810), do Museu Nacional (1818) e de uma educação capaz de atender às necessidades dessa elite por meio de cursos como o da Academia Real de Marinha (1808), da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia e de Economia na Bahia (1808) e, em 1812, o Curso de Agricultura, a Escola de Serralheiros em Minas Gerais (1812) entre outros (Ribeiro, 1995), Todos eles exclusivos para homens.

Convém notar que as prioridades estabelecidas em termos de educação estavam voltadas para uma população que já tinha tido acesso à instrução educacional básica e, até aquele momento, não havia nenhuma política pública voltada para esse nível de ensino. Pelo contrário, no ensino primário, permanecem as escolas de ler e escrever e, no ensino secundário, permanece a modalidade de ensino de aulas avulsas: Aulas Régias.

Se, nessa época, não existia uma preocupação clara dos poderes Instituídos para com a educação masculina, é difícil imaginar um sistema educacional voltado para as mulheres. Dentro desse contexto geral, qual o papel da criação de uma sessão feminina na Escola Normal Baiana? Quais os motivos que levaram um país de tradição católica – onde o único espaço reservado às mulheres era o espaço doméstico – a permitir o acesso feminino à educação e a uma profissão? Outro aspecto de especial importância é saber que referência educacional, cultural e política tem a Bahia. A referência é francesa ou é à Corte Portuguesa?

Esses pontos serão elucidados nos próximos tópicos, pois acredito que a província baiana, no século XIX, guarda uma distinção cultural e política das demais províncias brasileiras. Essas diferenças são relacionadas à organização social resultante das diversas rebeliões e levantes acontecidos entre as décadas de 1820 e 1840. Dentro do quadro de especificidades, não devemos esquecer que a província baiana foi a última a se livrar do jugo português.

A Bahia nas décadas de 20 a 40 do século XIX, viveu diversas convulsões sociais²⁶, aspecto também vivenciado por diversas províncias brasileiras. Com a saída de D. João VI e a aclamação de D. Pedro I a imperador do Brasil e, posteriormente, com a instalação do período regencial, as disputas políticas e de interesses divergentes não tratam da discussão em torno do tema da educação popular. As medidas tomadas, até então, revelam uma preocupação com a elite. Tanto que, só em 1827, durante o período de autonomia política em que se elabora a primeira Constituição Brasileira, é que se falará em educação básica.

Podemos afirmar que as lutas pela independência do Brasil ocuparam boa parte da década de 1820. O descontentamento do povo português em torno da demora do retorno do rei e de sua corte a Portugal provocou a Revolução Constitucionalista, que tinha como objetivo o retorno imediato da coroa à Metrópole e a perda do Brasil da condição de Vice-reino. (Ribeiro, 1995).

Em relação ao Brasil, havia, por um lado, uma preocupação com o direito ao livre comércio e com o reconhecimento político e social da classe dominante colonial; por outro, havia um movimento independentista, que reivindicava a total separação do Brasil de Portugal (Ribeiro, p.1995).

A partir desse embate, acontece a almejada independência e a conquista da autonomia política. Passou-se, então, a discutir a Constituição Brasileira, que foi promulgada em 1824. Em relação à educação, só a partir do Ato Adicional à Constituição, datado de 1827, é que a educação básica passa a ser prevista. Mendes (2003) destaca que essa Lei é resultado de um debate que pretendia construir a nação brasileira, debate que percebia, na educação, o esteio necessário para a formação do Estado Nacional. A instrução seria, portanto,

... uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham-se a organizar. Instruir as “classes inferiores” era a tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse estado-nação. A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições

²⁶ Na página 135 apresento quadro dos principais levantes e rebeliões acontecidas na Bahia entre 1823 e 1837.

para uma *participação controlada* na definição dos destinos do país.
(p.137, grifo meu)

Um aspecto que deve ser observado: o objetivo da educação era, de certa forma, disciplinar a população brasileira. Se levarmos em consideração os diversos levantes e rebeliões empreendidas no Brasil, durante o segundo quartel do século XIX, dá para compreender porque a elite passa a se preocupar com a matéria educação.

Vimos, anteriormente, no capítulo II, que o debate em torno da importância da educação para a formação do cidadão (diga-se, de passagem, do sexo masculino) já estava em voga na Europa desde o século XVII. Demonstramos também que, no Brasil, a preocupação, em termos educacionais, dava conta apenas da elite, pois todos os cursos criados exigiam uma formação prévia em cursos elementares e secundários, o que pressupunha a passagem pela instrução elementar e secundária.

Essa questão leva à seguinte constatação: a ausência de uma oferta de educação popular para o Brasil, desde sua formação como nação, revela a despreocupação dos poderes públicos para com a oferta desse tipo de educação (fundamental e média) no Brasil desde o século XVI.

4. 3 – A província baiana nas décadas de 1830 a 1840: o Levante dos Malês e a Sabinada

A província baiana era uma das regiões mais prósperas das Américas, devido à sua produção açucareira. Do ponto de vista social, estruturava-se partir das classes antagonicamente opostas do senhor de engenho e do escravo negro. Reis (2003) demonstra, no seu livro *Rebelião Escrava no Brasil*, outro aspecto extremamente importante para se compreender a sociedade baiana: a sua vulnerabilidade social, em função das diversas convulsões vivenciadas nos primeiros 40 anos do século XIX. É essa sociedade complexa, convulsionada e singular, que vai oferecer a possibilidade de acesso feminino a uma educação além da elementar.

A minha hipótese é que a entrega da responsabilidade educacional à mulher, na Bahia, se deu por se sentir receio de confiar a disciplina da sociedade a homens não

tão disciplinados. Ou seja: os homens negros eram escravos, parcela significativa dos brancos estava envolvida nos diversos levantes, e o restante era de trabalhadores livres, brancos e sem instrução.

A experiência já tinha demonstrado que os homens assumiam o magistério de modo oportunista, sem o devido compromisso, porque o salário já era muito baixo. Assim, quem resta dentro dessa estrutura social? As mulheres brancas.

Vale ressaltar que, no relatório apresentado em 1860, o presidente da Província, Francisco Xavier Paes, afirma serem os professores do magistério primário “ordinários, abraçam a carreira, não por vocação, mas como meio de vida, em falta de outro mais lucrativo.” (Apud Lima, 1996, p.101).

As mulheres, por sua vez, não eram tão ignorantes e limitadas quanto a história oficial tenta demonstrar. Vimos, anteriormente, que a historiografia e a história das mulheres têm tentado recuperar o papel e a atuação feminina nas sociedades antigas. Russell Wood (1985), por exemplo, destacou que a coroa portuguesa via, na mulher branca, a portadora de sua tradição. Deveriam ser elas as responsáveis pelo povoamento do país. Provavelmente, em função disso é que muitos homens só conseguiam cargos na administração local quando eram casados com mulheres brancas.

Reis (2003) destaca que essa organização social não era tão maniqueísta e ordenada, segundo os padrões da história oficial. Para ele, a sociedade escravista baiana possuía traços que não se assemelhavam aos das outras províncias brasileiras, como podemos observar:

... esse paradigma elementar aparece na história numa variedade de formas e significados. Os escravos, por exemplo, não eram propriedade apenas de grandes senhores de engenho e negociantes urbanos – aqueles que poderíamos chamar estritamente de “Classe dominante” –, pois seus donos estavam espalhados por diversas classes e setores sociais. Havia até raros casos de escravos que possuíam outros escravos, um paradoxo surpreendentemente radical do escravismo. (p.20)

Diante desse contexto, cabe perguntar: que sociedade era essa, recortada por movimentos sociais, por debates e por vinculação com as idéias mais originais daquele período histórico: iluminismo e positivismo? Qual o significado da rebelião *Malê* e da *Sabinada* nessa decisão de oferta de formação para o magistério também para as mulheres, que, como vimos, na década de 1870, já eram responsáveis pela educação elementar na Bahia? Qual o significado, para a sociedade baiana, do fato de ver-se diante de um levante planejado por escravos e ex-escravos, através de bilhetes escritos em árabe, quando boa parte da população baiana era analfabeta²⁷?

Segundo Reis (2003, p.22), essa sociedade era composta, em 1775, por 36% de brancos, 12% de mulatos livres, 10,4% de negros livres e 41,7% de escravos negros e mulatos. Ou seja, 64,1% das pessoas da sociedade soteropolitana eram negros e mulatos escravos ou livres. O mesmo autor ainda destaca que, “entre 1775 e 1807, num período de 32 anos, a cidade teria crescido 31%. A população africana e afro-baiana, incluindo escravos e livres, aumentou 39%, e sua proporção, em relação ao total de habitantes, pulou de 64% para 72%.” (p.22). Podemos imaginar, portanto, o susto levado por essa sociedade quando constatou que quase dois terços da sua população encontrava-se em ponto de guerra.

É importante ressaltar que a estrutura social baiana não era extremamente fechada. A depender do tipo de aliança feita, seja para o branco pobre ou o negro livre, era possível ter acesso a algumas benesses. Mattoso (1992) nomeia esse tipo de relação, encontrada na sociedade baiana, de apadrinhamento, uma relação assentada na idéia de trocas de favores, baseada no acesso a determinados serviços para os afilhados, como serviço médico, remédios, roupas usadas, em troca da subserviência e da prontidão dos “beneficiados”.

Porém, Reis (2003) destaca que esse tipo de relação tinha um preço alto. Eram exigidos comportamentos de “subserviência, subordinação, obediência e lealdade”, para não se correr o risco de perder a carta de alforria. Fraga (1994) argumenta que a sociedade baiana possuía características marcantes em relação aos padrões sociais estabelecidos naquele período. Por exemplo, havia o hábito de se adotar um

²⁷ A Rebelião Malê aconteceu em 1835, na cidade do Salvador, e foi planejada por negros que professavam a religião muçulmana. Esses negros se organizavam em clubes e, além de converter outros negros à religião, ensinava-os a ler e escrever. Dessa questão trataremos de forma mais detalhada no próximo item.

mendigo como ente da família, que recebia roupas, alimentação e proteção. Em troca, essa família acreditava estar comprando o seu lugar no paraíso.

Em meados do século XIX, o inglês James Wetherell notou que algumas famílias baianas cuidavam de “fregueses” certos, que uma vez por semana iam às suas casas buscar comida, roupa usada ou pequenas quantias em dinheiro. [...] Para dar esmola, o benfeitor seguia um ritual bem definido. Segundo a crença comum, era prova de soberbia perante Deus dar esmola pela janela e muito mais negá-la quando sentado à mesa para refeição. Toda dádiva oferecida ao mendigo deveria ser feita com a mão direita, vez que com a esquerda ofertava-se ao demônio. (p. 36)

Esse aspecto é relevante se considerarmos que boa parte da população vivia em estado de pobreza, quase 90% da população livre, segundo Mattoso (1992). Para Reis (2003), os arquivos policiais, no período do levante, revelam que havia um número significativo de mendigos e de pobres nas ruas de Salvador, fato que, muitas vezes, causava desordem pública.

A independência da Bahia, em 1823, aconteceu em meio a uma crise do mercado açucareiro, ocasionada pelo modelo agro-exportador dependente, que concentrava a economia baiana na produção de um único produto agrícola. Acrescente-se a essa situação a pouca importância que a corte dava às províncias do sul, norte e nordeste do Brasil, o que acaba por revelar um quadro social cheio de problemas. A esse respeito, afirma Reis (2003):

Depois da Independência da Bahia, já em plena crise, os muitos desempregados, mendigos, doentes, cegos, assaltantes de estradas e escravos idosos abandonados pelos seus senhores tiveram suas fileiras engrossadas pelos artesãos despedidos dos arsenais militares, soldados dispensados do Exército e camponeses que fugiam da seca no interior para as cidades. O setor público, que empregava boa parte da mão-de-obra livre urbana, se enfraqueceu com as dificuldades financeiras do Estado Nacional. Em Salvador, os cortes orçamentários resultaram na perda de emprego de muitos artesãos – carpinteiro, pedreiro, ferreiro etc.- que trabalhavam na construção naval e em instalações militares. O setor público civil

também viu seus recursos minguarem e dispensou muita gente.
(p.41)

Francisco de Oliveira (1987) ressalta que a Bahia, após viver um surto de desenvolvimento e progresso, é acometida por um processo de empobrecimento e de falta de investimento que, segundo ele, ficou conhecido como o “enigma baiano” pela literatura do século XX. A questão discutida por Oliveira (1987) é compreender como uma sociedade que, embora fosse escravocrata, tinha características da sociedade burguesa: capital bancário e companhia de seguros, as primeiras formas institucionais capitalistas do Brasil (p.26). Como essa sociedade é abortada e só se recuperará, praticamente, depois de um século, a partir de 1950, com a instalação da Petrobrás?

A resposta, para Francisco de Oliveira (1987), residiria na vinculação com o setor de exportação, pois a queda da produção de açúcar e a substituição pela produção açucareira das Antilhas acabaram provocando uma crise econômica e social que levou o recôncavo baiano ao ostracismo. Para ele,

Ao cair a procura externa do produto clássico da exportação baiana, o açúcar, numa agonia que começa já no século anterior, o fundo de subsistência dos escravos, que era parte do fundo de acumulação (somando-se aos capitais investidos na própria compra dos escravos e ao capital empatado nos outros meios de produção), resta apenas como fundo de subsistência. A demanda interna dos produtos da novel indústria, tecidos, sobretudo, se contrai. E como a forma das relações de produção, ainda que enunciadoras de uma relação de assalariamento, continua ancorada na propriedade dos escravos, o reflexo da queda da demanda externa de açúcar se transforma numa espiral descendente para as indústrias de consumo interno. (p.27)

Tais aspectos vão provocar o empobrecimento da sociedade baiana e a conseqüente substituição da Bahia, antes próspera, por outras regiões do país.

Esse contexto social de pobreza urbana, de falta de expectativas de trabalho, de preconceito de raça e de classe, vai permear a sociedade baiana da década de 1820 à de 1840. Assim, o Levante dos Malês e a Sabinada se constituíram no momento de convergência, culminância e insatisfação vivida por toda a sociedade baiana.

Segundo Reis (2003), esses movimentos podem ser divididos “em três categorias principais: 1) distúrbios antiportugueses, conhecidos como ‘mata-maroto’; 2) revoltas militares; 3) movimentos liberal-federalistas, muitas vezes carregados de tinta republicana” (p.45). O quadro apresentado abaixo, baseia-se na sistematização realizada por João Reis de todos os levantes e revoltas acontecidas nesse período.

Levantes e Rebeliões Baianas no século XIX

Nome da revolta	Ano	Motivo
Guerra pela independência da Bahia	1823	Liberação da sociedade baiana do jugo português.
Agitações antilusas ou “Mata-maroto”	1823	Revoltas contra portugueses, traduzidas em espancamentos, saques, linchamentos e assassinatos de portugueses.
Revolta militar – Revolta dos Periquitos	1824	Oficiais militares exigiram do presidente da Província a expulsão dos portugueses.
Conspiração debelada de oficiais	1828	Atraso do soldo e maus-tratos de soldados nos quartéis.
Mata-maroto	1831	Vários soldados envolvidos na turba.
Revolta dos praças (Forte de São Pedro)	1831	Revistas freqüentes, má alimentação, atraso do soldo e uso de um instrumento no pescocilho.
Movimento Federalista	1831-1832-1833	Luta pela república, por idéias liberais.
Rebelião dos Malês	1835	Instalação da República Islâmica na Bahia.
A Sabinada	1837	Instalação da república brasileira.

Fonte: Reis, João José. Rebelião Malê na Bahia

Vê-se, portanto, que a Bahia, além de empobrecida, encontrava convulsionada. A formação do estado nacional não foi tarefa fácil para a província baiana, e a repressão não seria o único caminho para resolver tal situação. A escola passa, então, a ser pensada como um dos mecanismos de contenção dessa população. Reis (2003) afirma que:

A Bahia destacou-se como uma das regiões mais agitadas do país. Entre 1820 e 1840, a província foi o palco de um conflito anticolonial, revoltas militares e motins antiportugueses, quebra-quebra e saques populares, rebeliões libertarias e federalista, com laivos republicanos, e levantes de escravos. Esse clima de conflagração explica em parte o aparecimento da rebelião de 1835. Os rebeldes africanos parecem

ter compreendido que as rupturas institucionais e divisões entre os brasileiros livres poderiam facilitá-lhes o sucesso. (p.45)

A título de ilustração, descreverei duas situações que me pareceram significativas para o entendimento desse período vivido pela sociedade baiana, a partir de relatos de sua elite diante de tais movimentos.

No dia 13 de abril de 1831 às onze horas do dia, pouco mais ou menos, ouviu-se grande motim na rua, corremos à janela e vimos um homem morto (ao que parecia) e todo ensangüentado sobre um sofá carregado por pretos e rodeado de grande multidão que gritava “os marotos mataram um Brasileiro, morra maroto” de repente fecharam-se todas as casas em geral, e não obstante a maior parte do povo seguir o morto, foram começando as hostilidades, bordoadas, arrombamento etc.etc. Carta de Viridiana Barata. (Reis, 2003, p. 50)

E reparando eu em um negro José Inácio, cativo de Felix da Silva Monteiro, sentado nas cadeiras da câmara, perguntei-lhe quem era, respondeu-me que era um cidadão como eu, e mostrou-me uma faca de ponta batendo com ela sobre a mesa. Secretário da câmara municipal de Santo Amaro , 1831. (Reis , 2003, p.66)

Que sociedade era essa? Refratária? Desordenada? Extremamente fechada e opressora? Aberta e condescendente? Vítima de suas alianças sociais (sórdidas?), que, ao tempo em que gerava agradecimento, gerava ódio e revolta pela subserviência vivida? Qual o papel da escola no ordenamento e civilidade dessa sociedade, em pleno movimento vivo de suas massas? A partir do contexto econômico e social apresentado acima, descreverei os dois últimos levantes acontecidos em Salvador, nas décadas de 1830 e 1840, o Levante dos Malês e a Sabinada, ocorridos, respectivamente, em 1835 e 1837. Ressalte-se que a Escola Normal da Bahia e o Liceu foram criados em meio a essas duas revoltas, em 1836.

4.3.1 – A Rebelião dos Malês: o haitismo na Bahia

A Rebelião dos Malês estava prevista para acontecer em 25 de janeiro de 1835, na festa de Nossa Senhora da Guia, no bairro do Bonfim, segundo Reis (2003), naquela ocasião, um bairro ainda rural. No dia anterior ao movimento, o africano liberto Domingos Fortunato contou à sua mulher, Guilhermina Rosa de Souza, os comentários que rondavam o cais do porto sobre um levante que aconteceria no dia seguinte. Os dois, acompanhados de sua comadre Sabina da Cruz, resolveram denunciar o movimento. Após a denúncia, o juiz de paz e a sua patrulha revistaram diversas casas até chegarem à casa de nº 02, na Ladeira da Praça, que fora sublocada por dois negros africanos libertos “do alfaiate mulato Domingos Marinho de Sá”. (p.129)

O momento desse encontro é relatado por Reis (2003) como uma batalha que teve baixa pelos dois lados. Depois de surpreendidos, muitos negros fugiram e se dividiram em vários grupos, para antecipar o movimento.²⁸

O que nos interessa aqui é apenas a repercussão e o impacto causados por esse levante dentro da sociedade baiana, que implicou uma nova ordenação, no que se refere à fiscalização, à vigilância e ao disciplinamento. E, nesse último caso, a escola desempenhará um papel fundamental na *civilização* e *ordenamento* da sociedade baiana que, como vimos, encontrava-se em estado permanente de convulsão. Essa medida – devo ressaltar – foi tomada em outras regiões do Brasil e do mundo.

Para Mendes (2003), a lei de 15 de novembro de 1827 revela a intenção de o Estado brasileiro oferecer uma educação que não fosse além da básica. Ou seja, as escolas de primeiras letras deveriam ensinar apenas a ler, escrever e contar. A proposta, para o mesmo autor, era organizar “as classes inferiores” (p.137). Assim,

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava-

se, constituir, entre nós, as condições de possibilidade da governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente, mas, também, dotar esse Estado de condições de governo. Dentre essas condições, uma das mais fundamentais seria, sem dúvida, dotar o Estado de mecanismos de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, *a instrução como um mecanismo de governo permitiria* não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também, evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado. (Mendes, 2003, p. 137) (grifo meu)

Ou seja, além de os Poderes Instituídos ficarem atentos aos novos protestos e à organização dessa sociedade, deveria buscar novas formas (mecanismos) para acalmar (assentar) essa população. Isso pelo fato de a sociedade baiana, segundo Kátia Mattoso (1992), João Reis (2003) e Walter Fraga (1994), possuir uma população bastante significativa, que vivia nas margens da pobreza. Para Mattoso (1992), esse percentual se aproximava de 90% da população da época.

O relatório apresentado em 1830 destaca a importância da educação para o controle do povo: “A instrução pública, que pelo conhecimento de si próprio prepara o Cidadão para se interessar pelo estado, e amar as Instituições Liberais, que tanto convêm arrear em nossa Pátria, vai em progresso.” (Bastos, 1830, p. 1)

Vê-se, portanto, que a educação teria como função preparar o cidadão para a nova sociedade que estava se constituindo após a independência do Brasil, e era importante fazer com que essa população se identificasse com as novas instituições.

Em outro Relatório, apresentado em 1841, depois da rebelião dos Malês e da Sabinada, o presidente da província da Bahia, Paulo José de Mello Azevedo e Brito, diz:

No pequeno espaço decorrido de minha administração, não me tem sido possível obter esclarecimentos satisfatórios à cerca d’este importantíssimo ramo do publico serviço, o que assaz desejaria, estando como estou convencido de que instrucção he o principal

²⁸ Os detalhes dessa rebelião são tratados no livro de João José Reis, *Rebelião Escrava no Brasil*. Para um maior aprofundamento desse movimento, é uma obra que vale a pena consultar.

elemento para o progresso industrial e moralidade de um povo, mormente daquelle que tem a ventura de possuir o régimen representativo. (p.12)

O trecho citado demonstra quanto os poderes públicos da época percebem a importância da educação na qualidade do serviço público, bem como o seu papel na promoção do progresso industrial e no ordenamento da população em função do regime democrático. A moralidade pode ser entendida como uma forma de se comportar em público, o que remete a um conjunto de regras e costumes. No período em análise, pode-se chamar de moralidade o comportamento de não se organizar em público para questionar as instituições sociais que estavam ainda em construção, e a própria escola era uma delas. Essa sociedade vivia o trauma dos dois últimos levantes já mencionados.

É importante destacar que a educação na Bahia, nesse período, era ainda muito precária. Não havia, por exemplo, escola de formação de professores, tampouco um único método de ensino. Eram utilizados, paralelamente, o método mútuo, o simultâneo e o lancasteriano²⁹, dentre outros. Não havia escolas, os professores ensinavam em suas casas, e não existia a possibilidade de fiscalização do trabalho docente. No relatório de 1839, o Presidente da província Tomaz Xavier afirma:

As aulas primárias, que são em n. de 171, quase todas são regidas pelo methodo simultâneo, tendo apenas adoptado o Lancasteriano ás desta Cidade, e sua cercania, as da cidade da Cachoeira e S. Amaro, e Villa de Maragogipe, parecendo ainda pouco consideráveis as vantagens deste último methodo, por falta sem duvida de professores hábeis, e capazes de o estabelecer, e dirigir conforme o seo verdadeiro mechanismo, ou porque os ténues ordenados, não convidão a quem melhor o poderia desempenhar. (D'Almeida, 1839 p.12)

Embora os baixos salários, a multiplicidade dos métodos de ensino, a falta de fiscalização e de habilitação dos professores pareçam evidentes, a elite baiana percebia a necessidade de buscar mecanismos para conter essa população pobre e

²⁹ Trata-se de um métodos de ensino para a educação elementar, utilizado durante o século XIX e baseado na idéia de que um professor, auxiliado por seus alunos, poderia atender a um número

sem perspectiva, encontrando, na instrução um dos meios mais eficazes. Não é à toa que, a partir de 1840, a província da Bahia vai investir nas lacunas apresentadas acima. Portanto, trabalho com a hipótese de que *as mulheres são convocadas exatamente por não existir, no período, alguém mais confiável que elas para assumir a tarefa do magistério.*

João Reis (2003) estima que a população baiana, em 1835, era de 65.500 pessoas, com 40% de escravos, isto é, 26.200 pessoas nessa condição. Essa estimativa não inclui a população negra e livre, que representava 29,8% dessa população. Segundo o autor (2003, p.23-24), esse é um número bastante significativo, se pensarmos que quase 70% da população encontravam-se em estado de convulsão, tendo como inimigo declarado apenas 30 % da cidade.

Alguns relatos trazidos por Reis (2003) podem elucidar o terror vivido por parte dessa população. Na noite do levante e nos dias que se seguiram, famílias inteiras se retiraram de suas casas para dormir em barcos ou nos matos. Muitos africanos, após o levante, foram vítimas de espancamentos e de execração pública. Para o cônsul britânico Jonh Parkinson, a população branca da cidade do Salvador escapou de uma grande calamidade (Reis, 2003, p. 141). Eis outro texto que revela esse temor:

A atitude da população branca frente aos homens de cor livre era a extensão de seu temor a uma insurreição de escravos. Esse temor era natural numa província onde, no dizer do seu presidente em 1835, “a classe dos pretos superabunda imensamente a dos brancos”. Ele se acentuou depois da insurreição malê daquele ano, que reafirmou na consciência branca a possibilidade de se repetirem na província os acontecimentos de 1791 em São Domingos (Haiti), quando uma rebelião escrava destruiu a sociedade dos dominadores brancos. (Souza, 1985, p. 144)

O autor (2003) revela que a repercussão do Levante Malê dentro e fora do Brasil foi muito expressiva. O receio girava em torno da idéia de um levante significativo de negros livres e escravos contra a população branca. Vários projetos foram

significativo de estudantes. Sobre o tema, ver a dissertação de Silva(1999) e o artigo de Luciano Mendes(2003), no livro *500 anos de Educação no Brasil.*

apresentados para terminar com a escravidão no Brasil, pelo receio do que havia acontecido na Bahia e, principalmente, no Haiti³⁰ e nos Estados Unidos.³¹ Segundo ele (2003), várias publicações de artigos em jornais demonstravam o perigo de que a população baiana havia escapado naquele momento, mas enfatizavam que ela poderia ser vítima no futuro, devido ao estado de penúria e destrato em que vivia a população negra escrava ou livre e pelo número acentuado dessa população, quase dois terços do total. As questões eram várias. E se essa população resolver fazer o mesmo que aconteceu no Haiti? Se se organizarem, não por etnia ou religião, mas por condição social, negros, escravos ou livres, pobres, quais seriam os desdobramentos dessa união? E se a política implementada pela Corte permanecesse a mesma de falta de apoio às províncias, no que se refere à segurança, alimentação e emprego para a população livre, que futuro poderia aguardar os brancos da Bahia, diante de tal situação?

É importante destacar que as decisões tomadas pelos poderes Instituídos não seriam apenas no sentido de reprimir o movimento, investigar e punir os culpados; outras medidas seriam necessárias e, dentre elas, estaria o disciplinamento dessa sociedade. A instrução pública seria o caminho para tal tento. No relatório de 1844, apresentado pelo Presidente da Província, Joaquim José Pinheiro de Vasconcellos, após informar o desinteresse de parte do professorado no desempenho da sua função, avalia que:

... a instrução primária acha-se hoje mais generalizada pela massa do povo, do que nos annos anteriores ao de 1835, porque o estabelecimento de muitas escolas de primeiras letras, tem despertado nos país de famílias, o conhecimento da necessidade dessa instrução. (1844, p. 15)

³⁰ No final do século XVIII e início do XIX, o Haiti era colônia da França e uma região próspera na produção de açúcar. Após a Revolução Francesa e a respectiva declaração de abolição da escravatura, mergulhou numa das mais sangrentas revoluções vividas nas Américas. Sobre essa questão, ler: C. L. R. James, *Os jacobinos negros. Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos*. São Paulo, Boitempo, 2000; e Jacob Gorender, *O épico e o trágico na história do Haiti*. Estud. av. vol.18 nº.50 São Paulo, 2004.

³¹ Nos Estados Unidos, a libertação dos escravos seguiu caminho institucional. Após a Independência dos EUA e dos ideais da Revolução Francesa, muitos estados aboliram a escravidão e muitos escravos recorriam à justiça para pedir a sua libertação ou fugiam para os estados em que os negros já eram considerados livres. Sobre o assunto, ver: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/291.pdf>

A tese de que a escola funcionaria como órgão disciplinador e normatizador da sociedade fica confirmada. A referência a um período anterior a 1835 certamente se faz em função das rebeliões dos Malês (1835) e da Sabinada (1837), pois o que estava embutido na mentalidade da época era encontrar uma forma de conter a população e dar cabo das convulsões sociais. Mendes (2003) afirma que a instrução elementar vai “generalizar o acesso às primeiras letras, mas também um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social.” (p.138 e 139). Eis a importância que a educação vai ganhar nesse período tão convulsionado e empobrecido para a Bahia: o caráter de conter e disciplinar os negros livres, brancos e pobres. Triste Bahia...

4.3.2 - A sabinada e a educação das luzes

O último e grande movimento social urbano da década de 1830 foi a Sabinada. Esse movimento resultou da união de vários segmentos da sociedade baiana, que, desde a década de 1820, organizaram-se em diversos “surtos” de insatisfação. Muitas regiões brasileiras manifestaram a proposta de separação de suas províncias da corte, devido ao desinteresse da coroa em prover as necessidades de algumas delas, que enfrentavam a alta taxa de desemprego, a insegurança, os altos preços dos alimentos, a falta de investimento na infra-estrutura etc.

Desse modo, a Sabinada iniciou-se em novembro de 1837, e a primeira medida foi declarar a independência da Bahia do resto do país e lavrar uma Ata na Câmara Municipal, a fim de legitimar o movimento. Esse documento foi escrito no dia 7 de novembro por Francisco Sabino e José Duarte da Silva (Souza, 1985, p. 33).

O seu principal ponto era a independência da Bahia, até o momento em que D. Pedro II completasse a maior idade. Foi um movimento que se pautou pela idéia de convencimento e adesão da população, através da publicação de artigos em jornais, que apresentavam os principais motivos do rompimento com a coroa.

O movimento dos sabinos contou com a adesão de vários segmentos da sociedade baiana, pelo seu forte cunho iluminista e pela crença no exercício da cidadania, pois reivindicava direitos para as províncias e para seus cidadãos. Esse apoio pode ser

revelado, inclusive, pelo número de escravos que se alistavam nas tropas de combate.

Para Souza (1985), a influência do Iluminismo nesse movimento é flagrante, pois os sabinos acreditavam que todos nascem capazes e plenos para o desenvolvimento de suas habilidades, e os poderes constituídos não se preocupavam com o desenvolvimento do seu povo. Para eles, era urgente garantir a educação para formar o cidadão que pode pensar e decidir. Assim,

Uma convicção central no iluminismo era a de que através do raciocínio correto se pode encontrar o verdadeiro conhecimento e chegar à felicidade (palavra cara aos pensadores iluministas). Pressupõem-se um nexos entre razão e bondade, e uma fé na possibilidade de perfeição do homem. (p. 189)

Outro ponto que Souza (1985) destaca está relacionado ao crescimento dos tributos, à introdução de novos impostos e à incapacidade da corte em satisfazer às necessidades das províncias, ao tempo em que ostentava luxo e sustentava muitos funcionários públicos. Todas essas análises, segundo o autor, eram feitas sob a lente do iluminismo (p.173)

Assim, após o movimento eclodir no dia 7 de novembro de 1837, o presidente da província renunciou, e outro foi enviado pela Coroa para fazer resistência a partir do Recôncavo. Muitas famílias e funcionários públicos fugiram para Cachoeira, então nova sede da província, porém vários funcionários aderiram à causa, dentre eles muitos professores. Esse é um motivo, segundo Kátia Mattoso (1992), da demora de instalação da Escola Normal da Bahia, acrescido à desconfiança dos poderes locais em relação aos professores do Liceu, devido à sua participação na revolução.

O movimento foi debelado em 17 de março de 1838, com os seguintes dados: 1258 mortos e 2989 prisioneiros, distribuídos em cadeias, quartéis, fortes, hospitais e porões de navios. Segundo Souza (1985), "a escolha do local da prisão era decidida a partir da importância dos presos e sua periculosidade". Os mais perigosos iam para os porões de navios. Assim, no primeiro julgamento de Sabino, seu interrogatório foi adiado para a sessão seguinte, pois as testemunhas acabaram de depor às seis da tarde, e, durante a noite, o réu não podia ficar em terra, por não

haver prisão segura (p. 110).

O que interessa, quanto a esse aspecto, é destacar a participação de professores nesse movimento. Para as autoridades vitoriosas, eram considerados culpados todos aqueles que não abandonaram o trabalho e partiram para a nova sede da província no Recôncavo. Todos aqueles ligados ou próximos às atividades administrativas foram punidos, independentemente do cargo que ocupavam. Souza (1985) considera que os processos arrolados contra os que estiveram envolvidos no levante revelam que vários funcionários públicos, dentre eles professores, foram julgados. Como exemplo, temos o processo

... contra o professor público de "1as. Letras da povoação (hoje Bairro) da Barra, Hermes Correia de Moraes, e - independente - sua suspensão do cargo por ato do presidente da província, permite afirmar que os demitidos de seus empregos, eram processados, e vice-versa. Para maio e Junho, há evidencia de 18 professores de 1as. letras e do liceu suspensos do magistério, porque, "desobedecendo ao chamado do legitimo governo da Província, não emigraram para o recôncavo, onde este se achava, adotando assim o partido rebelde declarado nesta capital" – nas palavras da autoridade. (Souza, 1985, p.112)

O argumento central era de que esses não obedeceram ao chamado do governo provincial, naquele momento sediado em Cachoeira. Portanto, permanecer na cidade exercendo as suas tarefas indicava adesão ao movimento, o que ocasionou a desconfiança em torno das atividades docentes e – diria mais – acentuou a importância que os sabinos davam à educação³², o que pode ter representado, aos olhos das autoridades locais, uma indicação de que ela não poderia ser exercida por qualquer pessoa. O jornal *Novo Diário da Bahia*, portador dos ideais dessa revolução, afirma que todos os seres nascem desejosos de felicidade e da capacidade de facultar com a razão e prover a sua existência. E por que esse desejo não era satisfeito? (NDBa, 04/12/1837). Segundo o autor, tal fato decorria do

³² A Sabinada, assim como o Iluminismo, atribuía um papel preponderante para a educação formal. Acreditavam que, através dela, seria possível formar cidadãos conscientes e participativos, e a escola laica seria o centro dessa formação. Outro aspecto diz respeito à questão da liberdade. Um dos primeiros atos dos sabinos foi abolir a escravatura e convocar os escravos para se alistarem nas suas forças armadas.

desinteresse dos poderes públicos com relação a educação, pois para ele:

Se não agem de modo bom e racional, isto se deve ao meio social, não a defeitos inatos. Logo, deve-se difundir a educação para que os cidadãos pensem e decidam bem. Toda a humanidade é capaz de ação justa, uma vez esclarecida em seus interesses verdadeiros. (Souza, 1985, p. 189-190)

Assim, para os sabinos, é obrigação do Estado prover a educação e retirar o povo da ignorância. Nos seus jornais, vários são os artigos que destacam o papel da educação na constituição da nação brasileira.³³

Portanto, entregar a educação da mocidade, na Bahia da década de 1840, às mulheres tem como motivação o fato de elas constituírem o único recurso humano, naquele momento, capaz de assumir a responsabilidade de educar as novas gerações. Em função do envolvimento dos homens nesses levantes, a possibilidade era pensar a educação como mecanismo de adestramento.

A educação, por ser um instrumento tão decisivo para o disciplinamento do povo, deveria estar em mãos confiáveis, e é nesse momento que ela passa a ser controlada, sistematizada e fiscalizada. Segundo Gouvêa e Jinzenji (2006), as diversas rebeliões que se transformaram em guerra popular e a formação recente do poder imperial criaram as condições necessárias para se buscarem instrumentos que normalizassem a sociedade e garantissem a governabilidade. Para elas,

Toda essa tensão social e política deixaria suas marcas no processo de institucionalização da escola elementar, ao longo do período. No contexto europeu, esta foi progressivamente assumida como responsabilidade do Estado e como estratégia de coesão nacional, frente aos perigos de insurgência das camadas pobres. Pela extensão da instrução elementar ao grosso da população, buscava-se construir uma adesão à ordem pública e ao poder constituído nos novos estados-nação, condição de afirmação da ordem civilizada. (p.117)

No Brasil, especificamente na Bahia, essa configuração seria diferenciada. Vários

³³ Sobre esse aspecto, ver o apêndice do livro de Paulo Cessar Souza.

motivos colaborariam para que, em território baiano, as mulheres fossem chamadas para assumir o magistério. Como reflexão, devemos considerar que, das quatro províncias que criaram as suas escolas, a Bahia era a única província que tinha vivido em estado de guerra (1835 e 1837-1838). O Rio de Janeiro era a capital do império, não pedia das dificuldades econômicas e sociais das outras províncias e, no caso de Minas Gerais e São Paulo, a elite não havia perdido o controle da sociedade. Desse modo,

A instrução assumia centralidade nas discussões políticas e na formulação de estratégias de formação da população aos moldes europeus. Momento de intensos debates acerca da necessidade de difundir as *Luzes às camadas inferiores da sociedade*, nas décadas iniciais do governo imperial, registram-se esforços em organizar a instrução pública, voltada principalmente para essas camadas da população. (Gouvêa e Jinzengi, 2006, p. 116)

O mote dessa discussão e do debate era a pobreza e a ameaça que representava para a sociedade o grande número de pobres. Os iluministas advogavam que só através da instrução se poderia conter a população e fazê-la aderir às leis e à ordem pública. Na Bahia, tal debate está expresso na carta enviada ao Presidente da província pelo professor Portela, ainda em 1840, que afirma:

E como creio dever informar a V. Exa. a cerca do material da Escola Normal, instituição que para não ser pequena importância (palavra ilegível) que tenha de *formar esses homens preciosos que devem derramar a instrução e a educação nas classes numerosas*, de experimentar e verificar os novos métodos de ensino aplicáveis á instrução primaria, e tal é uma das nossas atribuições e de ser, em final, o modelo preexistente da organização material de todas as aulas elementares. Se tais vistas, Exmo. Serm. forem bem concebidas, *se tal destino tiver a escola que se cria*, se o menosprezo não presidir ao seu estabelecimento, se tropeças não obstem ao seu andamento, se receios não houver de *retribuir ao povo com os bens da educação, da instrução e da morigeração ampla* e regulamentada propagadas irmã parte das imposições que o sobrecarregão, parte seguramente empregada. É que lança a pedra fundamental do edifício da civilização, então Exmo. Serm., com a concorrência do pouco que aprendi, da vontade firme que tenho de contribuir para o bem dos meus concidadões, com a minha toda-votação ao desempenho dos meus

deveres, o uso a crer e afiançar que teremos de ver a mocidade baiana lançada na carreira dos progressos do século, a por dos quais só podem pela as instituições desta natureza, capazes de grandes bens, quando animadas. (grifos meus) (Portela, 1840)

O professor Portela, por ter realizado seus estudos na França, estava atualizado com os grandes debates sobre a importância da educação, através da instrução pública, na “civilização”, para não dizer, no “controle” do povo. Não é à toa que o professor utiliza a palavra “morigeração ampla”, que significa moralizar, modelar os costumes, instruir. Que costumes são esses? Qual a moralidade adotada no período em debate?

A arena política estava delimitada: a de uma sociedade constitucionalista e ordenada. As demandas deveriam seguir, agora, o caminho da Lei. Daquele momento em diante, os protestos e rebeliões não seriam bem vindos. A forma de reivindicar será através do debate político, pelo uso da palavra e, para isso, as pessoas deveriam estar habilitadas. A escola é que vai preparar esse novo cidadão, pacato e consciente dos seus deveres, colaborador na edificação da nova sociedade.

Como vimos no decorrer deste trabalho, na Bahia, a tarefa de “adestrar” a mocidade será confiada às mulheres, e só muitos anos depois a educação brasileira passará inteiramente para a responsabilidade feminina.

5º CAPÍTULO

5.1 – "Oropa , França e Bahia" : educação francesa na província baiana

O quinto capítulo pretende destacar o vínculo da sociedade brasileira com a França, especialmente a sociedade baiana. Uma das minhas hipóteses, que norteia este trabalho, é de que a Bahia, por estar "antenada" com o advento da luta das mulheres pela emancipação e pela educação feminina, permitiu a criação de espaços educacionais que atendessem também às mulheres.

Para compreender a política pública de educação implementada no Brasil durante o século XIX, é necessário considerar o decreto de 15 de outubro de 1827, que cria as escolas de primeiras letras para meninos e meninas, em cidades e vilas. Esse decreto-lei tinha como objetivo criar espaços educacionais nas cidades brasileiras, embora seu conteúdo não tratasse da formação de professores, da organização escolar como um todo e de como seriam mantidas essas unidades escolares. Maria Elizabete Xavier (1994) informa que o projeto de Januário da Cunha Barbosa, que origina a lei de 1827, continha

Os diferentes graus e os amplos conteúdos do que deveria ser um Ensino Primário nos moldes europeus da época. Já o decreto transformava a instrução pública elementar em simples Escolas de Primeiras Letras e nada dispunha sobre as condições materiais de sua implantação. Relatórios de ministros e de inspetores da instrução, durante todo o período imperial, dão testemunho oficial do abandono total da instrução pública elementar pelo estado. (1994, p.61,62)

Após o Ato Adicional de 1834, algumas províncias criam suas escolas de formação de professores. Segundo Xavier (1994), em 1860, o Brasil já contava com seis

escolas normais nos principais centros urbanos. Devido à necessidade de homogeneizar o ensino elementar, o Império tornou-o obrigatório.³⁴

Porém, na realidade, essas escolas funcionavam de forma precária e descontínua, com exceção da escola baiana que, desde sua inauguração, não teve interrupção prolongada. A escola de Niterói foi extinta em 1851, a de São Paulo teve três fundações, entre os anos de 1846 (primeira fundação) e 1880, e a de Ouro Preto teve o mesmo destino: fundada em 1840, foi fechada dois anos depois, reaberta em 1849 e, em 1870, reabriu definitivamente suas portas. Todas elas passaram por períodos de interstícios. Quanto às demais, elas foram criadas ao longo do terceiro quartel do século XIX.

A criação dessas escolas, durante o Império, se deve ao fato de se acreditar que a educação poderia cumprir o papel de civilizar a sociedade brasileira. A escola teria como obrigação normatizar e reproduzir as novas regras. Tanto que, com a Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, e com a criação da Escola Normal do Rio de Janeiro, em 1880, preconizavam-se os anseios positivistas de colocar os professores na ponta dessas transformações. Kulesca (2000) afirma que: "A Entrega da direção dessa escola (Colégio Pedro II) ao professor positivista da Escola Politécnica, Benjamin Constant, colocou o movimento em favor da formação de professores primários na vanguarda das transformações sociais em curso." (p.63)

A questão que se apresenta, a partir dessa situação, diz respeito aos motivos da convocação das mulheres para o cumprimento da tarefa de socializar as crianças e jovens para a nova sociedade que estava sendo criada na Bahia. Como vimos, através da lei 1836 cria-se a Escola Normal da Bahia e sua sessão feminina. Posteriormente, a partir de 1842, inicia-se a matrícula de mulheres.

No entanto, a profissionalização das mulheres através do Curso Normal só veio a ocorrer, de fato, no resto do Brasil, na virada do século XIX para o século XX. O artigo de Kulesca, apresentado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, de

³⁴ No que se refere à política de formação de professores, minha dissertação de mestrado "Magistério e Condição Feminina: um estudo sobre a identidade de gênero no ICEIA (1996) apresenta, de forma sucinta, no capítulo III, qual era a situação da educação no Brasil antes da adoção das políticas de formação de professores. O critério adotado para a contratação de professores era que tivessem um bom comportamento moral, e a prática pedagógica ainda era muito semelhante à dos jesuítas, expulsos do Brasil em 1749.

2002, intitulado “A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910)” é bastante esclarecedor quanto à feminização do magistério nesse período.

Segundo o autor, muitas experiências foram feitas, ainda no final do século XIX, quanto à entrada das mulheres no curso normal nas outras províncias do Brasil. Algumas delas permitiam que alguém da família acompanhasse a aluna às aulas, e outras sugeriam a construção de paredes para dividir a sala em dois espaços, pois, dessa forma, alunos e alunas não teriam como se comunicar. O grande problema era atender à lei de segregação sexual, que tinha sido extinta apenas para as crianças com idade inferior a dez anos, e, ao mesmo tempo, garantir espaços físicos para a profissionalização das mulheres.

Kulesca apresenta, no final de seu artigo, o discurso do governador do Piauí em 1910, ao reabrir a Escola Normal do Estado, agora só para o sexo feminino. Nessa fala, ele apresenta dois motivos para entregar às mulheres a tarefa do magistério: o primeiro diz respeito, segundo ele, às aptidões da mulher, que, por ser afetuosa, pode ser melhor professora que o homem. E o segundo seria a aceitação dos baixos salários, já que a mulher, segundo Castelo Branco, poderia contar com o apoio financeiro do marido e dos demais familiares. Seu salário, então, entraria como complemento da renda familiar.³⁵(Kulesca, 2000, p.67).

Tal aspecto tem sido debatido nos trabalhos sobre identidade e magistério, e tem-se demonstrado que o salário da mulher-professora se constitui, muitas vezes, na única ou principal renda familiar. Esse é um dado que merece estudos mais aprofundados, pois, desde o início do século XX, as mulheres professoras eram consideradas autoridades em muitas cidades, e seus maridos eram conhecidos apenas como “o marido da professora”, pois muitos deles não possuíam uma atividade econômica definida ou se encontravam sem emprego. Esses fatos descartam a idéia de salário para perfumaria, principalmente se levarmos em consideração os dias atuais.³⁶

³⁵ Na Bahia antiga, falava-se que o salário da professora, bem como de qualquer outra mulher trabalhadora da classe média, era suplementar, pois servia para comprar perfumaria, “misses” (grampos para prender cabelos) e alfinetes.

³⁶ Sobre o tema salário e magistério, ver artigo da professora Ana Alice Costa e Héli da Conceição (SARDENBERG, Cecília; VANIN, Iole; ARAS, Lina, 2001) sobre a greve de 1918/1919, na qual as professoras reivindicavam melhores salários para a manutenção da família.

A partir desse parêntese, vimos que a experiência baiana de criação da sua escola normal, com uma sessão feminina, foi inédita naquele período. Seu ineditismo se deve a vários fatores: 1) A regência tinha demonstrado desinteresse quanto aos problemas sociais, econômicos e políticos das províncias mais distantes, e não apoiou a criação de uma política de formação de professores; 2) a província baiana encontrava-se falida economicamente, após perder o mercado de exportação do açúcar; 3) as diversas rebeliões e levantes provocavam um estado de instabilidade social muito grande; 4) a referência cultural baiana era a sociedade francesa e os ideais iluministas e 5) as províncias que investiram na criação de suas escolas normais possuíam uma situação econômica e social bastante distinta da sociedade baiana, pois o Rio de Janeiro era a capital do império brasileiro, e Minas Gerais e São Paulo, além de estarem mais próximas da Corte, viviam um estado de estabilidade econômica e social mais privilegiado que a Bahia.

Nesse contexto de tensão, a Bahia propôs a criação da sua escola normal, distinguindo-se em sua condição política, social e econômica das demais províncias citadas, ao sugerir algo original para o século XIX no Brasil, que é a aceitação de mulheres no curso normal, como já vinha ocorrendo na França, seu centro de referência cultural.

Outro fator que influenciou a decisão de criação da Escola Normal da Bahia diz respeito a uma visita, ou melhor, uma fiscalização realizada por uma comissão imperial, que pretendia levantar as condições de ensino de primeiras letras nas províncias brasileiras, observando a utilização do método mútuo. Segundo a comissão, era de suma importância

... organizar-se uma Escola-Normal, que apresente o tipo e a Regularidade do Sistema do Ensino Mútuo, só ali se adestrem os que se propozerem a mestres e mestras como que, debaixo daquele tipo, se construção e regulem as primeiras escolas sugeridas ao mesmo sistema; para que assim os meninos saídos de uma (palavra apagada) encontrem os mesmos em todas as (palavra apagada) e a Instrução marche sob a mesma escala de ordem, regularidade, e disciplina sistemática.

A comissão verificou que a situação de ensino, na Bahia e provavelmente no Brasil, não corria bem. Um dos motivos levantados para esse quadro foi a falta de preparo de professores para a aplicação do método mútuo. A sugestão da comissão foi a

criação da escola normal. Outro aspecto diz respeito à criação de um sistema único de ensino, que possibilitasse ao aluno encontrar o mesmo tipo de ensino ao transferir-se de escola. A comissão destaca a importância da criação de um regulamento para professores e professoras e a necessidade de a municipalidade assumir e suprir as escolas de primeiras letras. Esse relatório é assinado por Manuel Ferreira de A Guimarães, Eusébio Nanério e Lourenço da Silva M. C., em 7 de julho de 1832, mesmo período que Lino Coutinho era ministro do império, e a educação ficava sob a sua responsabilidade.

5.2 – A Escola Normal da Bahia: o modelo francês

Existe a crença de que, durante muitos anos, a França influenciou a sociedade baiana. Se considerarmos alguns fatores, perceberemos que esse fato é verdadeiro. Um dos elementos que podemos considerar é que o Terminal Marítimo de Salvador tem o sugestivo nome de *Terminal da França* (apesar da existência de diversas ruas com nomes de vários países, nessa área da cidade, todas elas convergem para esse terminal). Destaque-se, ainda, que as cores da bandeira do estado baiano são o azul, o vermelho e o branco, tal como a bandeira da França. E, após a independência da Bahia, em 2 de julho de 1823, antes da composição do seu hino, a Marselhesa era tocada nas solenidades e eventos sociais baianos. Outro aspecto importante era o hábito de as famílias baianas enviarem seus filhos para estudar em universidades francesas.

Esses são elementos pitorescos que revelam a ligação da Bahia com a França. O que nos interessa é verificar qual a referência baiana em termos de educação e de sociedade: a corte portuguesa ou a sociedade francesa?

Como vimos no terceiro capítulo, o médico Lino Coutinho, intelectual e político baiano, apesar de ter feito boa parte de seus estudos na Inglaterra e em Portugal, revela sua inspiração francesa. Foi também responsável pela introdução da leitura e da escrita para as mulheres no Brasil, através do Ato Adicional de 1827, no período em que era deputado da Assembléia Geral. Como Ministro do Império, foi responsável pelo levantamento das condições das escolas de primeiras letras e pelo aconselhamento sobre a criação das Escolas Normais nas Províncias, através de sua comissão. Além

de lutar pelo direito à instrução feminina, Coutinho elaborou a obra *Cartas para a educação de Cora*, que, para muitos autores, foi um dos primeiros tratados sobre educação feminina no Brasil, inspirado no *Emílio* de Rousseau.

Em relação especificamente à Escola Normal da Bahia, já foi demonstrada tal ligação. Por exemplo, no Ato de criação da escola, a Lei de nº 37, de 1836, informa, em um de seus artigos, que:

Art. 3 – A primeira cadeira, *fica autorizado o Presidente da Província a mandar a França* dois indivíduos, que saibão o Francês, escolhidos em concurso; afim de que *aprendão perfeitamente na escola Normal de Paris o método teórico, e prático do ensino Mútuo*, recomendando-os à Missão Brasileira naquela corte, para que sejam considerados, como alunos franceses.

Assim, pode-se perceber, num documento oficial, a decisão de enviar dois professores para conviverem como cotidiano da Escola Normal de Paris, o que revela o tipo de referência que a província baiana vai adotar como modelo de formação. Também o regulamento da escola baiana é inspirado na organização da escola francesa, e o método para o ensino das aulas de primeiras letras, traduzido pelo professor João Portela.³⁷

Quanto ao regulamento da Escola Normal, sua confecção foi solicitada a João Portela, e o Presidente da província deixa evidente que tal responsabilidade não seria de sua alçada. Embora reconhecesse seus limites, em função da confiança nele depositada, se empenharia em criar o regulamento. Após essas considerações, afirma:

Penetrado, porém, da alta missão que me fora confiada, da importância da instituição que me cumpre aqui acreditar e fazer honrar, quando na Europa o é por todas as nações cultas, não desanimei, e, de não poder (palavra ilegível) a perfectibilidade de que é susceptível a matéria de que trato, penso haver organizado um Regulamento que poderá servir ao primeiro ano de andamento da Escola. Entendo que só com tempo e experiência se consegue aperfeiçoar obra desta natureza, por isso limitei quanto pude o número dos seus artigos, receiando com eles

³⁷ Sobre o assunto, ver a dissertação de mestrado de José Carlos Araújo Silva, defendida em 1999 (lista de referências)

involuntariamente embarre a marcha da Escola, com a sanção do governo. (PORTELA, 1840)

Portela ainda destaca que se baseou no modelo utilizado no Curso Normal de Paris, inclusive no que se refere à forma como são organizados os horários das aulas teóricas e práticas do curso de magistério.

A criação da Escola Normal de Salvador, em 1836, representou um avanço educacional. A lei de 1827, relativa à fundação das escolas de “Primeiras Letras”, criara um problema que deveria ser resolvido de imediato, ou seja, a necessidade de uma política de formação de professores para solucionar a demanda criada pela lei.

Após sete anos da Lei de 1827 e do descontentamento com a política implementada pela regência, inicia-se um debate, na sociedade brasileira, sobre a necessidade de ampliação do sistema educacional. A idéia era possibilitar à população mais carente o acesso à educação básica, ao lado de uma proposta de adestramento da população, aspecto já tratado anteriormente.

Com a descentralização política em 1834, são criadas as Assembléias Provinciais, que assumem o direito de decidir sobre alguns aspectos da vida das comarcas, mudando inclusive a política educacional. Segundo Lima (1996, p.78), “Tal política vinha sendo debatida desde a constituição de 1823, pelos Conservadores e Liberais. Esses últimos defendiam uma educação nacional para todos os brasileiros.”

O objetivo era preencher a lacuna criada pela constituição de 1824³⁸, que não esclarecia qual dos poderes deveria prover a educação elementar, as Primeiras Letras, ou seja, se o financiamento da educação primária ficaria a cargo do Império ou da Província. Ficou decidido então, que a educação básica e a secundária ficariam sob a responsabilidade da província, dependendo das condições de cada uma delas (Costa, 1988, p. 38)

Assim, a Assembléia Legislativa Provincial da Bahia, tendo como presidente Francisco de Souza Paraizo, decidiu criar, em 02 de abril de 1836, a sua Escola Normal. A Lei de nº 37 é composta por vinte e um artigos e estabelece: a estrutura curricular da escola;

³⁸ É importante destacar que essa Constituição nega o direito de cidadania às mulheres, o que demonstra, mais uma vez, que a proposta baiana oferece à mulher a condição de um exercício cidadão, mais avançado em relação às outras províncias.

o método de ensino que deverá ser utilizado nas escolas de “Primeiras Letras”; a necessidade de enviar professores para a França, a fim de serem instruídos na Escola Normal de Paris; a utilização da teoria e da prática do método de Ensino Mútuo; o ordenado dos docentes; a total supervisão do Presidente da Província quanto ao local de funcionamento e a conduta de seus alunos; as condições de admissão de alunos e alunas, dentre elas a comprovação de bons antecedentes; a obrigatoriedade de os atuais professores e professoras de “Primeiras Letras” freqüentarem a Escola Normal; a criação de uma sessão especial para as mulheres; e a indicação de que, num futuro próximo, fosse elaborado um regulamento que definisse o funcionamento dessa escola.

Em relação a esse aspecto, a elaboração do Regulamento da Escola Normal, Portela, como já destaquei anteriormente, frisa que, além de ser fora da sua competência, a realização de tal trabalho o sobrecarregou, devido às aulas que já freqüentava na Escola Normal de Paris. Segundo ele,

Pensionando-me com este trabalho, fora da minha competência e atribuição, preciso foi que alternasse as lições da minha cadeira para acudir às complementar que, com verá V. ExA. No Art. 6. do Regulamento, são quotidiana e de três horas assim como que as desse á tarde para ficar toda a manhã livre a aquele outro ensino: por esse também cinjo-me aos modos do Curso de Paris que é igualmente alternado e de duas horas. (Portela, agosto, 1840)

Em função da demora de retorno dos professores concursados, vindos da França, e da dificuldade de se encontrar um local apropriado para o funcionamento da escola, como demonstram os artigos 8º e 9º, que a vinculam diretamente ao Presidente da Província, a Escola Normal da Bahia só veio a funcionar em 1842. Segundo os dois artigos citados:

Art. 8º- o Presidente da província fará construir ou designará o lugar, que julgar conveniente um edifício para a Escola Normal.

Art. 9º - Esta Escola estará debaixo de sua imediata inspeção, e será obrigada á dar-lhe conta todos os meses do adiantamento, e conduta de seus ouvintes.

Em relação ao local de funcionamento da escola normal, é solicitado também do professor Portela uma orientação, que envolve o tipo de mobiliário. A esse respeito, o professor afirma:

Convidado por V. Exa. a oferecer uma descrição do local preciso para a Escola Normal Primária que se pretende estabelecer nesta cidade, e a dar uma lista da mobília adequada ao Método Mútuo que se deve nela ensinar, me parece não poder desempenhar tal incumbência por modo mais conveniente do que submetendo ás vistas de V.Exa. as duas folhas da obra que verti, e ora imprimo – o Manual das Escolas do Ensino Mútuo – que na França dá leis na organização dessas escolas e que aqui, pode, único ser o regulador do que se vai fundar. A capacidade da casa, as suas disposições interiores, os diversos cômodos, o modo das janelas, portas, pavimento, tudo ali vem mencionado com as razões de preferência, assim como a mobília necessária, à cuja fabricação e coloração não poderá V. exa. mandar proceder sem a imediata inspeção e direção dos professores especiais, por isso que além da descrição que se contem no Manual, muito convirá que sejam consultadas as nossas idéias práticas.

Cumpre ponderar a v.exa. que da mobília de que ali se trata alguma parte pode ser dispensada, e que para a execução da outra alguns modelos trouxe eu da Europa que, quando precisos, serão postos á disposição do governo. (Portela, julho de 1840)

A hipótese considerada, ao longo deste trabalho, é de que a Bahia tem, na França, o seu centro de referência ideológico e cultural. Como demonstra a carta do Professor Portela, toda a organização pedagógica, didática e espacial da escola, a partir da distribuição do mobiliário, vem do modelo francês. A nossa preocupação era elucidar as razões da demora da instalação da Escola Normal da Bahia, principalmente pelo investimento efetuado pela província para instaurá-la.

Em relação a esse aspecto, várias suposições podem ser levantadas. Uma delas, sem dúvida, foi o receio quanto ao local de funcionamento, que deveria ser próximo do presidente da província. Outro aspecto foi a preocupação com a conduta de seus alunos e certamente de seus professores, devido à participação de alguns deles na Sabinada.

Um ofício datado de 13 de agosto de 1838 revela que muitos professores estiveram envolvidos nesse movimento. No trecho do documento que transcrevo abaixo, alguns professores solicitam o retorno à regência de suas disciplinas, por não terem sido acusados formalmente de envolvimento com a revolução, muito embora se reconheçam culpados, segundo o ofício encaminhado ao Presidente da Província por uma terceira pessoa, certamente o Diretor do Liceu:

Dizem o Dr. Antonio Joaquim das Mercez, Pe. João Luirino Gomes, Antonio Gomes de Amorim e José Rodrigues Nunes, Lentes da Aula de Gramática Filosófica, Filosofia Racional e Moral, de Comércio e desenho, todos membros do licêo desta Cidade, que eles *forão suspensas de ordem de V. Exa. do exercício de suas cadeiras por motivo da revolução de 7 de novembro do ano passado; e como se achem os suplicantes carecedores de culpa, não tendo procedido a acusação contra eles intentado pelo Dr. Promotor Público, como faz certo o documento junto, vem requerer a V.Exa. que se digne de os reintegrar, (palavra ilegível) ordens as Rdo. Cônego Diretor do Licêo, e a tesouraria da Província: assim esperão os suplicantes e*

Para V.Exa. haja por bem deferi lhes

ERMce.

Apesar de reconhecerem seu envolvimento na Sabinada, o promotor público não levou adiante a acusação. Acredito que, naquele período, sem escolas de formação de professores e com um sistema público de ensino estruturado, seria difícil para a escola repor quatro professores de matérias tão diversas. Por esse motivo, o próprio diretor da instituição encaminha a solicitação.

Para Costa (1988), apesar de ter sido criada no mesmo período que o Liceu³⁹, em 1836, a Escola Normal não possuía, junto à administração local, o mesmo prestígio, certamente por não atender aos filhos (homens) da elite. Outro fato que contribuiu para a demora de sua instalação foi o surgimento das rebeliões durante os últimos cinco anos da década de 1830, e uma delas contou com a presença de professores do Liceu e professores de Primeiras Letras, e, para o entendimento das autoridades, naquele

³⁹ O liceu começou a funcionar no ano seguinte, em 1837. Ver DICK, Sara Martha, 1992.

momento, permanecer exercendo as suas atividades demonstrava simpatia pelo movimento.

Conforme Lima (1996), os problemas da Escola Normal não se esgotaram com a sua instalação. O seu desprestígio permaneceu durante os anos seguintes, pois ela se tornou uma escola itinerante. Inicialmente, foi abrigada nas proximidades do Palácio do Governo. Depois de alguns anos, passou a funcionar em diversos bairros da cidade, inclusive em sua periferia, na Vitória, na época um bairro novo, fora do perímetro urbano. Em seguida, foi instalada no Campo Grande, no bairro de Nazaré e, por fim, no Barbalho, onde ganhou sede própria, a partir do século XX, quase 100 anos após a sua inauguração.

Costa (1988) considera que a Sabinada foi o fator preponderante no desprestígio da escola normal. Segundo ela, a educação era ponto central em todos os documentos dos sabinos, e esse fato explicaria a estrutura que foi criada para o ensino na Bahia. Segundo ela, em 1836,

... houve a intenção de responsabilizar a Escola Normal pela instrução primária e, nesses termos, foram elaborados os regulamentos a serem editados em 1842. Contudo, a presença de professores entre os Sabinos e os acontecimentos nacionais a partir dos quais predominou a tendência centralizadora, leva-nos a inferir que os professores da Escola Normal não desfrutavam da confiança das elites, conforme o momento exigia. (Costa, 1988, p.131).

Outro ponto ressaltado pela autora é a instalação do Conselho de Instrução Pública em 1854, no mesmo prédio da Escola Normal, visando a fiscalizar e a controlar todas as atividades realizadas na escola. Esse aspecto faz sentido se considerarmos que o objetivo da escola não era formar o cidadão livre e consciente, e sim pacato e passivo, conformado com os rumos que a elite oferecia para a população mais pobre.

Os artigos 16º e 17º ⁴⁰ informam que as mulheres serão admitidas em sessão especial na Escola Normal e que deverão constar, na grade curricular, as matérias do curso primário, acrescidas do Desenho Linear e das Prendas Domésticas. Esses artigos

⁴⁰Art. 16º - As mestras de instrução primaria serão admitidas a um curso especial da Escola Normal. Art. 17º- O curso normal para as mestras limitar-se há às matérias do ensino primário, ajuntando-se a desenho linear e as prendas que servem à economia doméstica.

explicitam, de fato, a não prioridade da Província em estabelecer um curso capaz de preparar a mulher para o exercício da profissão, porquanto lhe vedava o acesso a algumas disciplinas e reforçava os seus tradicionais papéis de mãe e esposa, por meio do aprendizado de prendas domésticas.

Alípio Franca (1936) informa que, em função de um ato publicado em 16 de outubro de 1847, o Presidente da Província, José de Moura Magalhães, diz que, enquanto não fosse criada a Escola Normal das senhoras, as alunas deveriam freqüentar uma escola pública e fazer os exames posteriormente na Escola Normal. A lei resulta da existência da segregação de sexo e da necessidade de se proverem os meios para que ambos os sexos pudessem assistir às aulas.

Contraditoriamente, uma carta enviada, em 1840, por João A. Portela, para o Presidente da Província, informava os critérios que utilizou para a elaboração do Regulamento da Escola Normal, inspirado no modelo de funcionamento da Escola Normal de Paris. O professor apresenta as razões para que, no artigo 12º do regulamento, seja determinado que homens e mulheres freqüentem a mesma sala, indo de encontro ao que reza a lei de segregação dos sexos:

Os motivos que me levarão a adotar dois (palavra apagada) de aptidão, em ocasião dos exames, forão: o de dar estímulos aos alunos-mestres para que adquirão a maior dorma possível de conhecimentos, e o de fazer justiça ao mérito, não o condenando a emparelhar com a mediocridade; tal é a doutrina dos artigos 10 º e 11º. A do artigo 12º se funda em que é possível nem preciso, fazer um curso especial para as mestras ou quais quer outras senhoras que se queirão dar ao magistério primário. Com efeito, além de não sobrar..., são mesmíssimas para os mestres como para as mestras as matérias do ensino, sem que haja inconveniente, por isso, na audição das mesmas lições, sendo que estejam as senhoras em lugares distintos. (Portela, 1840)

Esse Regulamento contraria, de certa forma, o que preconiza a lei de nº 37, em seus artigos 16 e 17, que destina às mulheres um curso especial. O regulamento, em seu artigo 12º ,diz: “As professoras e quaisquer senhoras que se quizerem habilitar para o

magistério primário, serão recebidas com distinção na Escola Normal, onde lhes serão dados assentos em separados.”

É possível que a solução dada pelo presidente João Magalhães tenha resolvido essa questão, ou seja, enquanto a Escola de Senhoras não fosse criada, as mulheres poderiam fazer um estágio em uma escola designada pelo Conselho de Instrução Pública e, depois, fazer seus exames na Escola Normal. Lima (1996) considera que essa solução não passou de um arranjo, pois era proibido o acesso à carreira do magistério sem a devida formação. Observe que:

A Lei de número 37, que criou a Escola Normal, em seu Art. 11º, dizia, que os atuais professores de Primeiras Letras eram obrigados a freqüentar a Escola Normal, os professores que se recusassem a fazê-lo seriam aposentados. (Lima, 1996, p.74)

Podemos observar que a aceitação de mulheres criou divergência entre a Lei de criação da escola e seu Regulamento, ao que se acrescenta o fato de que, desde seu primeiro ano de funcionamento, havia mulheres matriculadas. Como naquele período não se dispunha de um local fisicamente adequado para abrigar ambos os sexos, como preconizava a referida Lei, somente em 1850 é que tal situação ficou resolvida, através da Lei número 403, que afirma: "o curso teórico será feito no mesmo edifício dos homens, mas em dias alternados pelos mesmos professores." (Franca, 1836, p.16). Quanto ao curso prático, ele seria ministrado por uma professora em outro prédio que não fosse o da Escola Normal.

A situação criada pelas exigências da Lei, de não ter nenhum professor ou nenhuma professora ensinando nas escolas de "Primeiras Letras", dificulta para as mulheres a permanência em sala de aula, sem ter local adequado para efetuar sua formação. Esse fato não só revela que as mulheres baianas procuravam o curso desde sua instalação, como demonstra que os poderes constituídos buscavam meios para solucionar tal dificuldade.

Para Lima (1996), as soluções buscadas pela província para resolver a situação das mulheres acabam gerando outras dificuldades. Segundo ela,

As implicações da lei de nº 403, de 1850, aparecem alguns anos depois. Para que fosse cumprida a lei de segregação dos sexos em

aulas separadas, o Curso Normal teve que reduzir em 50% sua carga horária. Assim, alunos e alunas não se encontrariam no mesmo edifício. Com essa medida o curso passou a ser de apenas um ano. Os prejuízos foram sentidos pelo Diretor Geral de Instrução Pública o qual, visando minorar a situação de despreparo dos alunos para o exercício do magistério, pediu que o curso fosse separado. (p.74)

No relatório apresentado em 1855, o presidente da Província informa que o curso deveria ser separado, sendo contratada uma “professora de seu sexo, as quais contentar-se-hião com o ordenado de seiscentos mil reis, como se tem contentado a Professora do ensino prático Anna Bonati.”⁴¹ Lima (1996) também revela que

Essa mesma professora esteve envolvida no ano anterior com um problema relacionado ao desenvolvimento de suas atividades docentes, pois o Diretor Geral de Instrução Pública queria obrigá-la a dar aulas de Primeiras Letras e ao mesmo tempo ensinar a prática do método às suas alunas mestras, sob o argumento que se gasta demais com seu ordenado.⁴² Vê-se, portanto, a que situação a mulher daquele período estava submetida, pois, além de receber salário inferior ao de seus colegas de trabalho, era exigido da única professora da Escola Normal, que adicionasse à sua atividade de professora outra responsabilidade. (p.75)

Analisando tal situação, vemos que as dificuldades existentes, relacionadas às desigualdades de gênero, estão expressas. Pode a mulher desenvolver duas atividades e receber apenas por uma? Outro ponto a ser destacado refere-se ao momento em que a província, para minorar a situação de remuneração da atividade docente, propõe entregá-la às mulheres, evitando, assim, as dificuldades referentes aos recursos destinados à educação. A *Falla* do Presidente João José de Moura Magalhães, em 1848, destaca essa situação:

Cabe aqui ponderar, que não obstante a imperfeição das nossas aulas elementares, muitos Professores são assíduos no ensino, e cumprem os seus deveres: em geral são elles mal retribuídos sendo certo que as

⁴¹BAHIA, Arquivo Público do Estado. *Relatório do Presidente da Província João Maurício Wanderley*, Salvador, 1855. p. 3.

⁴²BAHIA, Arquivo Público do Estado. *Relatório do Presidente da Província, João Maurício Wanderley*. Salvador, 1854, p. 16.

funções mal pagas, são mal preenchidas. Não sei porque fatalidade em todas as partes comparativamente com os funcionários do Estado, os professores públicos são muito mal pagos, como se os educadores da mocidade, os encarregados do sacerdócio civil merecessem menos consideração, que as outras classes de servidores na nação! Vos não desconheceis, senhores, que o Estado deve retribui-os commodamente e que este expediente he mais proveitoso do que supprir ao mau andamento dos serviços por um augmento impensado de agentes. Se quereis bons professores he necessário que sejam melhor estipendiados, e, adstrictos a passarem por um crivo de provas mais severas, que atestem de modo incontroverso suas aptidão, e idoneidade. Não he isto ainda bastante; necessario se faz mais algum incentivo, que excite o zelo, e a emulação dos professores, duplicando se ao mesmo tempo os meios de fiscalizar o seu procedimento, reprimir seos erros e chama-os á fiel observancia dos seos deveres.(p.10).

Como demonstra a *Falla* do Presidente, a remuneração dos professores do ensino elementar sempre foi baixa, o que confirma que o salário não caiu em função da entrada das mulheres no magistério. O presidente atesta ainda que essa remuneração é considerada baixa se relacionada a outras categorias de trabalho, e isso não acontecia apenas na Bahia. Para ele, era importante não só remunerar bem, como também selecionar melhor os professores, criando meios para fiscalizar o exercício da profissão.

As condições necessárias para a entrada das mulheres no magistério estavam declaradas: além da baixa remuneração, os homens não gozavam de uma inteira confiança da elite. A criação da escola normal para senhoras decretou essa entrega. Em 1860, o governo provincial cria duas escolas normais, em forma de internato, para ambos os sexos, com uma escola primária em anexo. Para Lima (1996),

O ato de criação dessas escolas foi acompanhado por um regulamento que estabelecia o período de realização do curso, as disciplinas a serem ensinadas, a exigência de que o mestre fosse do mesmo sexo dos discentes, e a preferência por sacerdotes à frente de sua direção. Entretanto, era vedado ao Capelão residir na escola de senhoras e

permitido, por lei, sua moradia na escola de alunos do sexo masculino [...] Apesar da decisão de se criar internatos para ambos os sexos, no Relatório do Barão de São Lourenço, Presidente da Província em 1869, encontra-se um depoimento que afirma que a experiência não foi bem recebida pelo sexo masculino, justificando-se que este não era afeito ao aprisionamento. Recomendava que o sistema fosse mantido apenas para as alunas; pois, segundo afirmava, era apropriado a elas por serem mais pacatas, tranqüilas e submissas. (p.76)

Tal afirmação revela o quanto as relações de gênero estavam expressas nas decisões do andamento do magistério. Em função da forma de internato do curso, muitos homens abandonaram a Escola Normal, e a taxa de matrícula decresceu para homens e cresceu para mulheres. Nove anos depois, sugere-se o fim do internato masculino e a continuidade do feminino, por conta de “sua natureza pacata”. Nesse mesmo regulamento, exige-se do aluno que sirva durante cinco anos à Instrução pública, ou indenize a província pelo investimento feito em sua formação. Quanto às mulheres, tal responsabilidade seria assumida pelo pai ou marido; caso fosse viúva, seria dispensada dessa exigência.

A assunção das mulheres no magistério na Bahia é definida no momento de criação das duas escolas normais, a ponto de existirem mais alunas formadas que alunos, o que evidencia uma dificuldade: mais escolas para meninos e mais professoras formadas que professores. O caminho estava traçado: era preciso extinguir a lei de segregação de sexos nas escolas baianas e adotar o sistema de co-educação, como já se vinha fazendo na França (Lima, 1996). No Brasil, a discussão de aproveitamento feminino no magistério só começa a partir de 1870, como demonstra Kuleska (2000). A Lei Leôncio de Carvalho, de 1879, vai assegurar essa situação: mulheres no magistério como professoras regentes e o sistema de co-educação. O modelo proposto vai ser seguido por outras províncias brasileiras e ratifica uma situação que já estava configurada na Bahia: professoras de meninos e meninas.

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, foi discutido o ineditismo baiano na aceitação de mulheres no Curso de Magistério. A tarefa de ensinar era exercida apenas pelos homens, inicialmente pelos padres jesuítas. Posteriormente, ao se perceber a necessidade de uma formação específica para quem exercesse o magistério, o curso normal foi criado apenas para o público masculino.

Na Bahia, tal situação não ocorreu. Na proposta de criação da Escola Normal em 1836, a Lei de n. 37 apresenta dois artigos que permitem às mulheres se habilitarem ao magistério por meio de um Curso Especial. Ao contrário do que a literatura em história da educação vem correntemente afirmando – que essa proposta só ocorreu na legislação, e que a primeira escola a aceitar mulheres foi a do Rio de Janeiro, no final do século XIX –, pude verificar que, além de propor, a Bahia implementou sua proposta a partir de 1842. Essa constatação, aliás, já tinha feita por mim desde 1996, na dissertação de mestrado, mas permaneceu a dúvida: ual o motivo desse ineditismo baiano.

Algumas questões me serviram de ponto de partida. Que movimentos internacionais pela educação e emancipação feminina estavam em voga na Europa, desde o final do século XVIII? Teriam tais debates influenciado a decisão do Império de permitir a entrada de mulheres através da Lei de 1827, que, a partir de Ato Adicional à constituição de 1824, criou escolas de Primeiras Letras para meninas e meninos, e posteriormente, viabilizou o acesso de mulheres aos Cursos Normais?

Vimos que a decisão de aceitação de mulheres nos cursos de Primeiras Letras teve a participação efetiva de um baiano, Dr. Lino Coutinho, que demonstrava ser importante a criação de espaços educacionais femininos. Deputado da Assembléia Geral, Lino Coutinho participou das discussões em torno do projeto de Lei de 1827.

No tocante ao Ensino Normal, a decisão baiana de oferta de escolaridade para as mulheres, ainda no século XIX, seguiu caminho distinto do das demais províncias. Essa proposta de um *curso especial para mulheres na Escola Normal* é genuinamente baiana, conforme vimos no decorrer desta tese.

O vínculo da Bahia com a sociedade francesa foi um dos fatores que muito contribuiu nesse processo. Utilizando-se do modelo das escolas francesas, a Bahia não só adotou a proposta de permissão do ingresso de mulheres no magistério, como também, viu a possibilidade de aproveitá-las, assim como se fazia na França, no tirocínio de meninas e meninos. O outro exemplo desse vínculo é a adoção do mesmo método de ensino utilizado nas escolas primária da França, o *Método Mútuo*.

Outra característica marcante da Bahia, na época, era o seu empobrecimento e o estado de convulsão social vivido durante as décadas de 30 e 40 do século XIX, por força do levante dos Malês (1835) e da Sabinada (1837), uma vez que ambos contaram com a participação de escravos e de professores, respectivamente. O primeiro movimento chocou a sociedade baiana, assustada com a possibilidade ocorrer aqui a experiência do Haiti. Já o segundo movimento foi marcado pela presença de professores, dentre outros profissionais, o que gerou uma desconfiança dos Poderes Instituídos quanto à utilização de homens na tarefa de formação das novas gerações. Esses fatos foram tratados no quarto e no quinto capítulo deste estudo.

Os baixos salários pagos aos professores foi outro aspecto que ensejou a possibilidade de utilização da mão-de-obra feminina, pois já se aceitava a idéia de que a mulher assumiria tal atividade como sacerdócio, por força de ser esse um trabalho similar às tarefas que elas exerciam no mundo privado: a maternagem, a socialização e o cuidado de crianças ainda em tenra idade.

Ao longo desta tese, foi apresentada uma análise relevante a respeito da tradição presente nos estudos da História da Educação. Vimos que, até a década de 1980, os trabalhos desse campo do saber se caracterizavam, predominantemente, pelo desenvolvimento de estudos sobre a Legislação de Ensino, as idéias pedagógicas e as políticas educacionais. O problema de se elegerem esses temas como objetos exclusivos dos estudos históricos da educação reside na exclusão de determinados grupos sociais, como as mulheres, os negros, os índios e as populações mais pobres da nossa sociedade.

A escolha de tais temas conduz à determinação do tipo de fonte a ser utilizada nos estudos de história da educação, ou seja, as fontes escritas e inscritas no âmbito do

Estado. Conseqüentemente, os grupos acima mencionados – mulheres, negros, índios e pobres –, que não tiveram o privilégio de gestão da *coisa pública*, ficaram invisibilizados. Outro aspecto a destacar é o tipo de tradição implantada nesses estudos quanto à seleção dos temas que deveriam passar para a história da educação da humanidade. Sabemos, por exemplo, mais dos gregos do que das experiências educacionais do Brasil do século XVI ao XIX, e quando focalizamos o Norte e o Nordeste do Brasil, essa situação se torna ainda mais evidente. A história que é contada é a do Sul e do Sudeste, dos homens brancos e pertencentes à elite.

É nessa lacuna que se insere este trabalho: a ausência de notícias de uma experiência tão inédita e particular, como foi a criação do Curso Especial para Mulheres na Escola Normal da Bahia. Por que uma inovação relevante para aquele período histórico encontra-se silenciada e perdida em um ou dois parágrafos, nos compêndios de História da Educação brasileira? É como se tal informação não tivesse ainda despertado o interesse dos estudiosos e das estudiosas da história da educação. No trabalho desenvolvido no mestrado, eu havia constatado esse ineditismo. Restava identificar e analisar as causas desse fenômeno.

É na busca de resposta para essa questão que eu realizo este estudo, a partir das seguintes hipóteses:

- Havia, na Bahia, uma influência dos movimentos internacionais em prol de educação feminina, cujo centro de referência era a França.
- Os poderes públicos baianos – preocupados como o advento dos levantes Malês (1835) e da Sabinada (1837), ambos com a participação de escravos e professores, respectivamente – depositou, nas mulheres, a confiança necessária para entrega da educação da mocidade.
- Os baixos salários pagos aos professores eram compatíveis com a utilização da mão-de-obra feminina, pois as mulheres assumiriam tal atividade como missão ou sacerdócio.

Para a confirmação dessas hipóteses, iniciei este trabalho, como foi dito anteriormente, procurando entender o lugar da mulher e dos estudos das relações de gênero na História da Educação. Constatamos que tal problemática é ainda muito

recente nesse campo, pois remonta aos últimos 30 anos, o que coincide com a criação dos programas de pós-graduação no Brasil e a entrada do feminismo para as universidades como tema da produção acadêmica. Esse movimento não só proporcionou um amadurecimento dos estudos sobre a mulher, como tensionou o espaço acadêmico no que diz respeito a metodologias, fontes e temas até então privilegiados.

Analisando o processo de escolarização na Europa, nesse período, percebi que os argumentos apresentados para a expansão da escola, naquele continente, diziam respeito à formação do cidadão para a nova sociedade, capitalista e burguesa, formada no período posterior à Revolução Francesa e à Revolução Industrial. Verifiquei que, quando se falava de “cidadão”, a referência fundamental era ao indivíduo do sexo masculino, e, portanto, a mulher estava excluída ou não era pensada quando se tratava do exercício da cidadania. A partir dos estudos de Cambi, Cobo, Paternam e Scott, pude compreender o conceito de cidadania na Europa do século XVIII. Tais estudos demonstravam que a democracia moderna tinha nascido a partir da exclusão de diversas categorias sociais, dentre elas as mulheres, embora o seu lema fosse “Igualdade, liberdade e fraternidade”.

As questões que se impunham – a partir da idéia de que ser cidadão independe das condições de sexo, classe, raça ou etnia e classe – passam a aparecer. Falava-se de igualdade no terreno ou na arena política, mas, para exercê-la, havia uma condição prévia, que não estava restrita à condição biológica do indivíduo, e sim a uma condição social: *para ser cidadão, nessa nova sociedade, era necessário ser instruído.*

Essa é a armadilha na qual as mulheres caíram. Os autores do século XVII e XVIII vão argumentar que, biologicamente, a mulher é mais incapaz do que o homem e, em função disso, a educação ou instrução para elas deveria ser voltada para a prática. Nesse momento, foi imprescindível buscar a formulação rousseuniana sobre a educação de homens e mulheres.

Apesar de os argumentos de Rousseau se basearem no conceito do sexo biológico, as bases de sua argumentação vão estar inteiramente vinculadas ao social. Ou seja, a distinção entre a capacidade intelectual de homens e mulheres não residiria, como

ele pensava, na anatomia, e sim no tipo de educação e de socialização a que eram submetidos, diferentemente, meninos e meninas. Por esse motivo, estudar o *Emílio* de Rousseau foi de extrema importância para a compreensão de tais elementos.

A partir dessa formulação, busquei verificar se, no período em estudo, havia alguma discordância quanto à raiz de a diferença entre os sexos ser atribuída apenas ao traço biológico. Localizamos as obras de Nísia Floresta, no Brasil, Mary Wollstonecraft, Olimpy de Gouges, Madame Gacon-Dufour e Madame Clément-Hémery, citadas por Fraise. Todas elas, autoras do século XVII ao XIX, argumentavam e denunciavam que a razão de toda a injustiça sofrida pela a mulher se devia a um único motivo: a falta de escolarização, o que daria o status de cidadão ou cidadã, nessa nova sociedade. Assim, a questão levantada por Fraise se confirma: a democracia foi implantada com a exclusão das mulheres, a partir da negação do seu acesso à instrução.

Tal panorama nos remete à questão inicial. Como a Bahia, ainda num período de debate sobre o acesso a educação da mulher, vai oferecer-lhe instrução além da básica? Nessa busca, encontrei o médico Lino Coutinho, responsável por uma das primeiras obras sobre educação feminina no Brasil. Dr Coutinho era um homem influente e respeitado em sua época, tendo inclusive uma participação ativa no processo de Independência da Bahia, em 1823, o que lhe conferiu o posto de Deputado da Assembléia Geral. Também foi ministro do Império e, nos dois períodos em que esteve envolvido com a política, preocupou-se em legislar em prol da educação feminina, através do Ato Adicional à Constituição de 1827, que cria as escolas de Primeiras Letras, ou do Projeto de Lei de 1826, que solicita a utilização dos conventos como escolas de meninas. Quando era ministro do império, solicitou que se fizesse um levantamento das condições das escolas de Primeiras Letras nas províncias, do qual resultou um dos conselhos da comissão quanto à criação das Escolas Normais, em função do estado de precariedade em que encontrava a instrução primária e da falta de um método de estudo “eficiente”.

O médico e intelectual Lino Coutinho realizou parte de seus estudos em Portugal e na Inglaterra, mas suas referências eram francesas, pois, provavelmente, foi na Europa que entrou em contato com a obra *Emílio* de Rousseau, inspirando-se nela para escrever os conselhos de educação para a sua filha Cora. É na obra *Cartas*

para a educação de Cora, publicada em 1849, que o médico vai destacar a maneira como uma mulher deveria ser educada na Bahia do século XIX. Embora de inspiração rousseuniana, nessa obra, o médico baiano avança em termos de proposta de educação feminina. Ele considerava, por exemplo, que, na falta de um casamento e de alguém que sustentasse a mulher, ela teria, na instrução, os meios necessários para se manter. É nesse contexto que a obra de Rousseau é divulgada na Bahia e é apresentada com algumas alterações ou avanços como vimos acima.

Posso afirmar que esse era o clima intelectual baiano, que revelava uma forte ligação com a França e com as idéias em voga naquele período. Em contrapartida, a província baiana vivia imersa numa condição econômica, política e social muito delicada. A pobreza e o desemprego campeavam. Havia um clima de insatisfação geral com a política implementada pelo império. Associam-se a essa situação a divulgação dos ideais iluministas e a idéia de cidadania ativa, que circulavam pelas cidades, envolvendo também os negros escravos e libertos que conspiravam pela sua liberdade, o que culminou com o levante de 1835. Numa sociedade empobrecida, sem o devido apoio do Império, uma nova revolução – integrada por homens brancos instruídos, gente do povo e profissionais liberais que apostavam na escolarização como instrumento de autonomia e liberdade para os cidadãos – volta a acontecer.

Entre a Rebelião Malê e a Sabinada, os poderes Instituídos resolveram criar a Escola de Formação de Professores para a população baiana. A idéia era de que essa instituição conseguiria moldar e enquadrar a nova sociedade que se constituía. O novo modelo preconizava novas instituições, e os indivíduos deveriam ser adestrados para essas novas convivências sociais. E a escola seria responsável por isso. O que fazer depois de debelada tal situação? A quem entregar a responsabilidade de adestrar os novos cidadãos? É nesse quadro de convulsão e de incertezas que as mulheres são convocadas.

A instituição que vai ser responsabilizada pela formação dos formadores e das formadoras da nova sociedade é a Escola Normal da Bahia, que se antecipa em quase 30 anos nessa proposta, ou seja, de a mulher lecionar para as novas gerações.

Em 1842, teve início o funcionamento da Escola Normal da Bahia, com uma sessão feminina e com mulheres matriculadas, o que constitui um fato inédito, que contraria a literatura disponível de História da Educação, segundo a qual esse fato só aconteceu no âmbito legislativo e a primeira experiência de aproveitamento feminino no magistério teria ocorrido no Rio de Janeiro.

Vimos que vários fatores contribuíram para esse ineditismo no Brasil, já que, na França, em 1842, foram também inauguradas escolas normais para mulheres. O primeiro deles é o desinteresse da Regência pelas Províncias do Sul, Norte e Nordeste do Brasil, que viviam mergulhadas em problemas sociais, econômicos e políticos. O segundo fator se vincula à falência econômica da província baiana, o que provocava um estado de instabilidade social que culminou na eclosão de dois grandes levantes: a Rebelião dos Malês e a Sabinada.

Outro aspecto que se revelou de grande importância foi a ligação da Bahia com a França, tanto que o modelo, o regimento e o método utilizados na escola Normal da Bahia foram similares aos adotados na França, vinculados aos ideais iluministas, como foi evidenciado o quinto capítulo desta tese.

As demais províncias que criaram as suas escolas normais no mesmo período da escola baiana passavam por situação econômica e social bem distinta da Bahia. Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo não viveram semelhante clima de instabilidade econômica, política e social e, por esse motivo, permaneceram disponibilizando o magistério como formação e profissão para os homens, e as professoras convocadas para lecionar deveriam permanecer educando suas alunas para os rudimentos das letras e da escrita e ensinando-lhes as prendas domésticas. Delas só seria exigido um bom comportamento moral.

Esse é o contexto de aproveitamento feminino na Escola Normal da Bahia, ainda no primeiro quartel do século XIX. Esse fato pitoresco demonstra o quanto a sociedade baiana é singular e guarda particularidades que só o aprofundamento histórico e sociológico podem revelar. Estar no magistério, nos dias atuais, pode representar, para a mulher, a reprodução dos estereótipos vinculados à imagem da professora meiga, doce e jeitosa... Vimos, com esta tese, que essa construção é recente e, como construção social, esta sujeita à desconstrução. Devemos pensar a escola

como um centro de transformação social e, antes de tudo, de inclusão. Nesse sentido, passou da hora de inserir, nos nossos currículos escolares, as relações de gênero e as outras duas matrizes que constituíram a nação. Assim, a escola deixará de ser um centro de adestramento, para se tornar uma instituição promotora da cidadania e da equidade social.

Referências

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas: mulheres da colônia**. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do sudeste do Brasil, 1750-1822. Rio de Janeiro: J. Olympio, Brasília, EDUNB, 1993.

ALMEIDA, J. S. de. **A Escola Normal Paulista: Estudos dos Currículos (1846 a 1990) – Destaque para a Prática de Ensino**. São Paulo, UNESP, 1993.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo, UNESP, 1998.

ALMEIDA, Maria Amélia F. de. **Feminismo na Bahia (1930 – 1950)**. Salvador, UFBA, dissertação de mestrado, 1986.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

BOBBIO, Norberto. **Direito e Estado no Pensamento de Emanuel Kant**. Brasília: editora Universidade de Brasília, 1992.

BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). **Uma questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.p.94

BURDIEL, Isabel.Introducción. WOLLSTONECRAFT, Mary. **Vindicación de los derechos de la Mujer**. Madrid: Ediciones Cátedras, 1994.

BURKE, Peter. **A Escrita da História: Novas Perspectivas**; Tradução de Magda Lopes.SP:EDUEP, 1992.

BURKE, Peter. A Nova História, Seu Passado e Seu Futuro. IN: **A Escrita da História: Novas perspectivas** (Org.) Peter Burke. SP: UNESPE,1992.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Maria Eulina P. De; PEREIRA, Maria Zuleide da C.(Org.) **Gênero e educação: Múltiplas faces**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Configuração da Historiografia Educacional Brasileira. IN: **Historiografia Brasileira em Perspectiva** (Org.) Marcos Cezar de Freitas, São Paulo: Contexto,2000

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. História da Educação: notas em torno de uma questão de Fronteiras. **Educação em Revista** – n.1 (jul. 1985) Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997.

COBO, Rosa. **Fundamentos del patriarcado moderno**. Jean Jacques Rousseau. Madrid: Cátedra, 1995.

COSTA, Albertina de Oliveira. *É viável o feminismo nos trópicos? Resíduo de insatisfação*, São Paulo, 1970. **Mulheres: da domesticidade à Cidadania**. Águas de São Pedro-SP: CNDM e ANPOCS, 1987.p.12

COSTA, Albertina de Oliveira & BRUSCHINE, Cristina (orgs.). **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos; São Paulo, Fundação Carlos Chagas,1992.

COSTA, Ana Alice A. & ALVES IVIA, Iracema Alves (orgs.). **Ritos, mitos e fatos**. Mulher e gênero na Bahia. Salvador, Neim/UFBA, 1997.

COSTA, Ana Alice Alcântara; CONCEIÇÃO, Héliida. A Revolta dos Resignados: A participação feminina na Greve dos professores (1918/1919). In. SSARDENBERG, Cecília Maria Bacellar; VANIN, Iole Macedo, ARAS, Lima Maria Brandão de. **Fazendo Gênero na Historiografia Baiana**. Salvador: NEIM/UFBA, 2001.

COSTA, Ana Alice Alcântara. **As donas no poder**. Mulher e política na Bahia. Salvador: Assembléia Legislativa/ NEIM-UFBA. Coleções Bahianas, n. 2. 1998.

COSTA, Ana Alice Alcântara.**La Mujer em el Poder Local em Bahia/Brasil**.Tese (Douctorado em Sociologia) – Facultad de Ciências Políticas y Sociales, Universidade Nacional Automa de Mexico, 1995.

COSTA, Isabel Maria Vilela. **Uma leitura sobre a história da política profissional baiana de formação de professor: a escola normal, 1836 a 1862**. Dissertação (Mestrado de Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 1988.

CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. **Mestras no Sertão**: reconstituindo caminhos percorridos Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Teoria e método dos estudos feministas: perspectivas histórica e hermenêutica do cotidiano . In: BRUSCHINI, Cristina. **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

COUTINHO, José Lino. **Cartas sobre a educação de Cora**. Bahia: Typografia de Carlos Poggetti, 1849.

DEL PRIORE, Mary. **A Mulher na História do Brasil**. SP:Contexto, 1988.

DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Teoria e Método dos Estudos Feministas**: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. IN: COSTA., albertina de oliveira, BRUSCHINI, Cristina. **Uma Questão de Gênero**. Rio de janeiro: Rosa dos tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 39- 53, 1992.

DICK, Sara Martha. **Origem das Políticas Públicas para o ensino secundário na Bahia- 1836 a 1860** O Liceu Provincial. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1992.

D'INCAO, Maria Angela. Mulher e família Burguesa. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DONINI, Elizabetta. A Construção Cultural das Ciências da Natureza. Gênero, personagens e factos históricos, 1991. www.aie.it/polite/PORDonini1.pdf

ESCANDÖN, Carmen Ramos. Historiografia, apuntes para uma definición en femenino. **Debate feminista**. Ano 10, vol.20, out, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In:Lopes, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez, 1989.

FLORESTA, Nísia. **Direito das mulheres e injustiça dos homens**, Brasília: INEP, 1989.

FLORESTA, Nisia. **Opúsculo Humanitário**. SP:Cortês; Brasília: INEP, 1989.

FRAISSE, Geneviève. **A musa de La Razón: la democracia excluyente y la diferencia de los sexos**. Madrid: Ediciones Cátedras, 1989

FRAGA, FILHO. Walter. **Mendigos, Moleques e Vadios na Bahia do século XIX**. Salvador/São Paulo: Edufba/Hucitec, 1996.

FRANCA, Alípio. **Memória histórica da Escola Normal**. Centenário da Escola, 1836-1936, Salvador, 1936.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as CATARINAS (Paraguaçu), FILIPAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLÔNIAS E GRÁCIAS ATÉ OS SEVERINOS**. SP: Cortez: Brasília: INEP, 1989.

FREITAS, Marcos Cezar de. Para Uma História da Historiografia. IN: **Historiografia Brasileira em Perspectiva** (Org.) Marcos Cezar de Freitas, São Paulo: Contexto, 2000

GOUVEIA Maria Cristina de Souza; JINZIBURG, Mônica yume. Escolarizar para moralizar: discurso sobre a educabilidade de crianças pobres (1820-1850). In: **Revista brasileira de educação** v.11,n.31 jan/abr, 2006

HEILBORN, Maria Luiza. Fazendo gênero? a antropologia da mulher no Brasil . In: BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

JAPIASSU, Hilton. A Dimensão “Machista” da Ciência. **Reflexão**, Ano IX, n.28, jan/abril,1984.

KULESCA, Wojciech Andrzej. A Institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870 – 1910). IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/** Instituto de estudos e Pesquisa Educacionais, Brasília: 2000.

LEITE, Miriam L M., MOTT, Maria L. de B. & APPENZELLER, Berta, K.A **Mulher no Rio de Janeiro no Século XIX** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1982.

Lima e Souza, Ângela Maria Freire. O viés androcêntrico em Biologia. In: COSTA, Ana Alice Alcântara e Sardenberg, Cecília Maria Bacellar.(Org.) **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: redor/NEIM-FFCH/UFBA, 2002.

LIMA, Marta Maria Leone. **Magistério e Condição Feminina: Um estudo sobre a identidade de gênero no ICEIA**. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador,1996.

LOPES, Eliana Marta Teixeira. **Perspectivas Históricas da Educação**. São Paulo, Ática, 4. ed.,1989.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Historie des Femmes: uma revisão bibliográfica. IN: **Educação e Realidade**. V.16, n.2 jul/dez. Porto Alegre: 1990.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. RJ: DP&A,2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rj:Vozes,1997.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A **Pesquisa em educação: Uma abordagem qualitativa**. SP:EPU, 1986.p.7

MACHADO, Lia Zanotta. Feminismo, academia e interdisciplinaridade. In: BRUSCHINI, Cristina (Orgs.) **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.p.26

MANUEL, IVAN A. **Igreja e Educação Feminina (1859-1919)**. Uma face do conservadorismo. São Paulo: UNESP,1996.

MATOS, Maria Izilda S. de. Estudos de Gênero: Percurso e Possibilidades na Historiografia Contemporânea. IN: **Cadernos Pagu** (11), 1998.

MATTOSO, Katia M de Queirós. **BAHIA, Século XIX: Uma província no império**. Rio de Janeiro: Nova fronteira,1992

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: O lado Noturno das Luzes**. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1999.

MORENO, Amparo. El Arquetipo viril protagonista de la história. Ejercicio de lectura no androcêntrica. **Cadernos Inacabados**. Barcelona: La Sal, 1987. pp 17-68

NASCIMENTO, Milton . Noticiais do Brasil. Rio de Janeiro, Ariola,1981

NUNES, Antonieta de Aguiar. **Educação na Bahia no Século XIX**: algumas considerações. In: Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. Salvador, n.93, jan/dez, 1997.

NUNES, Clarice. Ensino e Historiografia da Educação: Problematização de uma hipótese. In: **Revista Brasileira de Educação**. N1; SP:ANPED, 1996 p.71

NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. RJ: Record: Rosa dos Tempos,1995.

OLIVEIRA, Francisco de. **O elo perdido** – Classe e identidade de classe. São Paulo Brasiliense, 1987.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil colonial. In:Lopes, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica,2003.

PASSOS, Elizete Silva. **Mulheres moralmente fortes**. Salvador: Gráfica Santa Helena, 1993.

PATERMAN, Carole. **O Contrato Sexual**.Tradução: Marta Avancini. RJ: Paz e Terra,1993.

PERROT, Michelle. **Mulheres Públicas**. São Paulo, Ed. UNESP, 1998.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. P.185

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**. N.11,Campinas: UNICAMP, 1998. P.95

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. IN: **História das Mulheres no Brasil**. SP: Contexto, 2000.

REIS, Adriana Dantas. **Cora Lições de comportamento feminino na Bahia do século XIX**. Salvador:FCJA; Centro de Estudos baianos da UFBA, 2000.

REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil**: A História do Levante dos Malês em 1835.São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados,1995.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos; XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado, OLINDA, Maria Noronha. **História da Educação: A Escola no Brasil**. SP: FTD, 1994.

ROSSEAU, Jean Jacques. **Emílio**, ou, Da educação. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth I. B.; MONOS. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos; Nipas; Brasília: UNICEF, 1994.

_____, **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**, Petrópolis: Vozes, 1979.

_____, Rearticulando gênero e classe social In: BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1992.

SANFELICE, José Luís, SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei (orgs.) **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados:HISTEDBR,1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências**. Portugal: Afrontamento, 2001.

SARDENBERG, Cecília Maria Barcellar. Da crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista?. In: COSTA, Ana Alice Alcântara e Sardenberg, Cecília Maria Bacellar.(Org.) **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: redor/NEIM-FFCH/UFBA, 2002.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: **Educação e Realidade**. V.16, n.2 jul/dez. Porto Alegre: p. 5-22, 1990.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História: Novas Perspectivas**; Tradução Magda Lopes. SP: EDUEP, 1992.

SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu** (3) 1994.

SCOTT, Joan W. **A Cidadã Paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. Florianópolis: ed. Mulheres,2002.

SCHWARCZ. Lília Moritz. **Espetáculo das Raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930)**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SOUZA, Ione Celeste de. **Garotas Tricolores deusas fardadas: as normalistas de Feira de Santana 1925-1945**. São Paulo :EDUC, 2001.

SOUZA Paulo César. **A Sabinada: a revolta separatista na Bahia (1837)**.São Paulo: Brasiliense,1987.

SILVA, Elizete da. **Cidadãos de Outra Pátria: Anglicanos e Batistas na Bahia**. Tese de Doutorado em História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SILVA, José Carlos de Araújo. **O recôncavo baiano e suas escolas Primeiras Letras (1827-1852)**: Um estudo sobre cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SILVA, José Carlos de Araújo. Viver do magistério na Bahia Imperial. In: **Revista da FAEEBA**, n. 13, jan/jun, 2000. p. 85-91.

TAVARES, L. M. Dias. **História da Bahia**. Salvador: Gráfica Universitária, 1947.

TOSI, Lucia. Mulher e Ciência. A revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna. **Cadernos Pagu**. (10), 1998.

TILLY, Louise A. Gênero, História das Mulheres e História Social. **Cadernos Pagu** (3) 1994.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópicos dos Pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil**. RJ, Nova Fronteira, 1997.

VELOSO, Caetano. Sampa. SP: phonogran, 1978

VILLELA, Heloisa de O. S.. O mestre-escola e a professora. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WARDE, Mirian Jorge . Contribuições da História para a Educação. **Em Aberto**, v. 10, n. 47, p. 3-11, 1990.

WOOD, A. J. R. Russel. La Mujer y la Familia en la Economia y en La Sociedade Del Brasil Durante la época Colonial. IN: LAVRIN, Asunción (comp.) Las Mujeres latinoamericanas. **Perspectivas Históricas**. México: Fondo de Cultura Económica. 1985.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Vindicación de los derechos de la Mujer**. Madrid: Ediciones Cátedras, 1994.

Documentos do Arquivo Público da Bahia:

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Lei de n. 37 – Criação da Escola Normal da Bahia.** Salvador, 1936.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Relatório do Presidente da Província Luiz Paulo de Araújo Bastos.** Salvador, 1830.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Relatório do Presidente da Província Thomaz Xavier Garcia D’Almeida.** Salvador, 1839.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Relatório do Presidente da Província João de Moura Magalhães.** Salvador, 1848.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Relatório do Presidente da Província Francisco Alves Martins.** Salvador, 1849.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Relatório do Presidente da Província, Francisco Alves Martins.** Salvador, 1851.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Relatório do Presidente da Província Francisco Gonçalves Martins.** Salvador, 1852.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Relatório do Presidente da Província João Maurício Wanderley.** Salvador, 1853.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Relatório do Presidente da Província, João Maurício Wanderley.** Salvador, 1854.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Relatório do Presidente da Província João Maurício Wanderley.** Salvador, 1855.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Relatório do Presidente da Província Álvaro Tibério Moncorvo e Lima.** Salvador, 1856.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Relatório do Presidente da Província Francisco Xavier Paes Barreto.** Salvador, 1859.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Relatório do Presidente da Província Herculano Ferreira Penna.** Salvador, 1860.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Relatório do Presidente da Província Antônio Coelho Sá e Albuquerque.** Salvador, 1862.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Relatório do Presidente da Província José Bonifácio Nascente de Azanbuja.** Salvador, 1868.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Relatório do Presidente da Província Barão de Lourenço.** Salvador, 1869.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Relatório da Comissão Para estudo das escolas de Primeiras Letras no Império.** Salvador, 1832.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Cartas de João Portela.** Salvador, 1840.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Regulamento da Escola Normal da Bahia.** Salvador, 1840.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Carta de Solicitação de reintegração de professores do Licêo.** Salvador, 1838.

BAHIA, Arquivo Público do Estado. Relatório do Presidente da Província João de Moura Magalhães. Salvador, 1848.

MAPPA DEMONSTRATIVO

Dos Alumnos que frequentarão as diferentes Aulas Publicas nas Comarcas desta Província no anno de 1845.

COMARCAS.	LICEO.															N.º dos Alumnos de 1.ª Lettras.				TOTAL DOS ALUMNOS.									
	Rhetorica e Bellas Lettras.	Geometria e Trigonometria.	Phylasofia Racional e Moral.	Arithmetica e Algebra.	Geografia e Historia.	Elementos de Direito Commercial e Maritimo.	Contabilidade Commercial.	Elementos de Physica e Chymica.	Anatomia e Physica vegetaes.	Grammatica Phylasofica.	Latim.	Inglez.	Francuz.	Grego.	Desenho.	Musica.	Geometria e Mecanica applicada ás Artes.	Agricultura.	Geometria e Trigonometria.		Phylasofia Racional e Moral.	Rhetorica e Bellas Artes.	Latim.	Francuz.	Mascolinos.	Femininos.	Mascolinos.	Femininos.	
Capital.....	8	14	48	43	33	6	15	1	2	1	10	3	23	2	43	17	6	4	6		308				1304	554			
Cachoeira.....																			4	6	6	95			786	131			
Santo Anaro.....																					78				467	30			
Nezareth.....																					32				580	30			
Talhambupe.....																									200	31			
Itapicuru.....																									228				
Jacobina.....																									231				
Rio de Contas.....																				2	5	19			276	15			
Sento Sé.....																								59					
Rio de S. Francisco.....																				1	9				278	48			
Urubú.....																									116				
Valença.....																				1	7				327	41			
Ilheus.....																					11				246				
Ponto Seguro.....																									178				
Caravelas.....																					8	6			118				
Somma.....	8	14	48	43	33	6	15	1	2	1	10	3	23	2	48	17	6	4	6	4	555	25	14	3	5479	880		7362	

Palacio do Governo da Bahia 24 de Janeiro de 1846.

O Secretario Francisco José da Fonseca Lessa.