

A EDUCAÇÃO FEMININA DO SÉCULO XIX: ENTRE A ESCOLA E A LITERATURA

Washington Dener dos Santos Cunha

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: wdener@uol.com.br

Rosemaria J. Vieira Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: rosevieira@uerj.br

Resumo: O objetivo principal é apresentar certos aspectos metodológicos que nortearam nosso estudo sobre a educação feminina na segunda metade do século XIX, tendo como fonte essencial os textos clássicos da literatura nacional e o seu papel na formação da mulher, considerada ideal, naquele período da história do Brasil.

Palavras-chave: educação feminina; literatura; história.

Introdução

Um dos maiores desafios para os pesquisadores no campo da História da Educação no Brasil é identificar as vozes femininas no período imperial. Já há algum tempo, alguns estudos têm buscado vestígios sobre as trajetórias femininas no século XIX, o que vem dando visibilidade a novas abordagens das pesquisas na área da educação. Entre as várias dificuldades encontradas para quem investiga sobre o tema, talvez a mais angustiante seja a ausência de registros oficiais sobre a educação nesse período; os arquivos que existem já são conhecidamente imprecisos e marcados pela generalização convencional do masculino, dificultando a identificação do número de alunos do sexo feminino.

Como se não bastasse, ainda surgem outras dificuldades: o aspecto interdisciplinar que o objeto exige; a diversidade da situação da mulher no período imperial brasileiro, tanto nos aspectos regionais quanto nos aspectos sociais; além do caráter regional que os estudos femininos adquiriram no seu início (BARRETO, 1991). O que se observa é que grande parte dos trabalhos tinha como referência Rio de Janeiro ou São Paulo, embora existissem alguns sobre a condição feminina em outras regiões, mesmo que em quantidades reduzidas.

Contudo, nosso objetivo principal é apresentar certos aspectos metodológicos que nortearam nosso estudo sobre a educação feminina na segunda metade do século XIX, tendo como fonte essencial os textos clássicos da literatura nacional e o seu papel na formação da mulher, considerada ideal, nesse período da história do Brasil (ROSEMBERG, 1990).

Ao ver consolidado o processo de Independência do Brasil, os primeiros legisladores logo pensaram em organizar um sistema educacional que fosse capaz de atender às necessidades de grande parte da elite colonial que, naquele momento, passava a assumir a direção da recém-nascida nação brasileira. Neste desejo se encaixava a preocupação de incluir a mulher no processo educacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino primário gratuito. No entanto, a instauração de vários debates e discussões acerca da nova lei educacional não foi suficiente para que as Escolas das Primeiras Letras fossem construídas em quantidades satisfatórias, capazes de atender a demanda do segmento feminino.

No decorrer do século XIX, havia um número muito pequeno de escolas, sem contar que, em algumas províncias, quase não havia escolas suficientes para o atendimento da clientela. Ao mesmo tempo, estas escolas também tinham pouca procura, uma vez que parte da população mais pobre não acreditava e não via grande interesse pelo aprendizado da leitura e da escrita, enquanto nas classes mais abastadas este tipo de ensino era suprido pela prática de contratação de preceptores.

Nas localidades mais distantes, mantinha-se a tradição: a educação feminina ficava a cargo da família da moça. Mas a criação das escolas régias adicionava uma nova perspectiva para as meninas, que teriam uma educação diferenciada, em classes separadas, contando com o ensino de professores do mesmo sexo.

Em agosto de 1827, no parlamento brasileiro, ocorreu uma discussão sobre os conteúdos que seriam úteis à formação feminina. No dia 29 de agosto daquele ano, o Marques de Caravellas propôs uma emenda, afirmando que *Salva a redação – quanto à Aritmética somente as quatro operações, e não se ensinarão as noções de geometria prática* (ANNAES, 1876, p. 264). Em meio ao debate, o senador José Ignácio Borges reafirmava o seu apoio à emenda proposta justificando que a

Legislação para não ter efeito é coisa que não entendo. Onde é que hão de buscar mestras que ensinem a prática dos quebrados, decimais, proporções e geometria? Tenho visto o Brasil quase todo, e ainda não encontrei mulher nenhuma nessas circunstâncias. Querer assim imitar as nações cultas, equivale a não querer que a lei se execute (ANNAES, 1876, p. 272-280).

Nesse sentido, a situação da educação feminina era mais grave do que a já precária educação primária, de modo que o preenchimento das vagas para professores seria por meio de concurso público e por pessoas do mesmo sexo que os alunos. O fato é que as mulheres tinham dificuldades de serem aprovadas nesses concursos, embora o nível de exigência para o professorado do ensino primário fosse somente o domínio de leitura, escrita e das quatro operações de aritmética. Tal orientação gerava um círculo vicioso, no qual as mulheres não tinham espaço para a ampliação de suas classes justamente pela falta de professoras qualificadas.

Na tentativa de suprir a necessidade de formação de professores para o magistério primário, o Império brasileiro decide criar as Escolas Normais na primeira metade do século XIX. Tratavam-se de instituições públicas que eram mantidas precariamente até o fim do período imperial, onde se ensinavam os conteúdos elementares do ensino e algumas noções pedagógicas, caracterizados pela baixa qualidade na formação que proporcionavam.

As meninas pobres poderiam contar, além das Escolas de Primeiras Letras e das Escolas Normais, com instituições de caráter assistencial, que complementavam a sua formação. Essas instituições assistenciais, de caráter educativo, eram mantidas pelo Estado ou por Ordens Religiosas Femininas, porém também eram limitadas quanto aos conteúdos, direcionando o ensino às prendas domésticas, aos aspectos básicos de leitura, escrita e das operações básicas da matemática. Depois desse período de ensino básico, as alunas eram consideradas aptas a exercer o magistério público e privado.

Contudo, a educação feminina mantinha-se como um privilégio de poucas. Grande parte das mulheres continuava à margem do processo de alfabetização, não

havendo muita diferença em relação à maioria dos homens livres pobres. Aos responsáveis pelas meninas bastava apenas o aprendizado das prendas domésticas mais do que a leitura e a escrita, portanto a educação escolar era vista como elemento de segunda necessidade para os pais das meninas pobres – a preocupação fundamental era de que as meninas arrumassem um bom casamento. Já a educação das meninas de famílias mais abastadas se dava na própria casa, uma vez que os pais pagavam um preceptor e acompanhavam todo o processo educativo. No entanto, à medida que ocorria o crescimento urbano, as famílias com melhor condição social passaram a transferir a responsabilidade de educar suas filhas às escolas particulares.

Durante todo o Império, a educação secundária ficou sob a responsabilidade das escolas privadas, uma vez que no Ato Adicional de 1834 estabeleceu-se que caberia ao governo central a obrigatoriedade do ensino superior, à Corte o ensino secundário e às províncias o ensino primário e secundário. A divisão de responsabilidades manteve-se inalterada pela Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, o que levou ao favorecimento dos estabelecimentos de ensino privado.

As escolas secundárias femininas, em número pequeno em relação às escolas masculinas, começaram a se organizar na década de 1850 e, aos poucos, foram se estabelecendo, grande parte na Corte e nas capitais das províncias, tornando-se espaços notórios de sociabilidade, marcados pelas reuniões da elite local, empenhando-se mais na realização de festas do que na função a que se destinavam – o ensino.

No entanto, algumas escolas fugiam à regra de se tornarem centro de sociabilidade, e propunham um ensino completo e regular, porém encontravam sérias dificuldades para se manterem; a saída foi que a maioria delas buscou adaptar seus currículos às necessidades da clientela, definidas pela sociedade da época: o ensino de línguas estrangeiras, em geral o francês, e trabalhos manuais – fundamentais para a formação de uma “moça de família”.

As mulheres não tinham acesso ao ensino superior, mesmo as oriundas de famílias ricas, exceto os raríssimos casos de algumas que conseguiram a concessão para prosseguir os estudos, mas tudo baseado em uma série de documentos enviados às academias e apresentação de atestados de boa conduta. Portanto, nada mais coerente ao pensamento da época do que propor um ensino secundário feminino, no qual o caráter propedêutico não era considerado, proporcionando uma certa flexibilização nos programas e currículos das disciplinas propostas, permitindo a aplicação de novas técnicas pedagógicas. Contudo, apesar das inovações, isto não rompia com o caráter tradicional da formação feminina brasileira. As escolas, exceto uma ou outra que priorizava uma formação mais intelectual, continuavam com o objetivo de preparar a mulher para educar os seus filhos, de acordo com as regras

da boa sociedade, exercendo assim o seu papel de esposa e mãe, guardiã da família e dos bons costumes.

Nos últimos dez anos, a historiografia brasileira tem apresentado obras que esclarecem mais aprofundadamente a condição feminina no Brasil oitocentista, apontando algumas pistas sobre a educação das meninas na sociedade brasileira daquela época. O que podemos identificar nestes textos historiográficos é a predominância dos estudos de carácter regional, tendo como categoria de análise a questão do gênero.

Exemplo disso é o texto de Miridan Falci, no qual a autora realizou um estudo sobre as mulheres dos sertões piauiense e cearense no século XIX, identificando que o ideal feminino daquelas regiões era a mulher herdeira de fazendeiro, branca, dois elementos fundamentais de distinção social, uma vez que, por conta das grandes diferenças sociais, caracterizavam um grupo muito pequeno e privilegiado da região. O ideal dessas mulheres era o casamento com algum homem importante na localidade, mantendo os traços que marcaram a sociedade brasileira: o patriarcalismo. Já as mulheres pobres não podiam contar com os acertos familiares, muito menos a possibilidade do dote, tornando o casamento muito mais como um destino do que, necessariamente, um referencial de valor para a sua família. Como cita Miridan Falci em seu texto:

O isolamento do sertão, as condições locais de povoamento, as condições ambientais de clima e a formação de uma sociedade patriarcal altamente estratificada influíram nas especificidades das mulheres do sertão.

Lugares diferentes, historicidades específicas podem conduzir a outros signos, outras representações do mundo feminino (FALCI, 1997, p. 275).

Outros trabalhos também descreveram a condição feminina no sul, no oeste paulista e outras áreas, mantendo o seu carácter regional, revelando uma teia de relações e condições femininas, descartando toda e qualquer possibilidade de generalização no campo dos estudos da história da mulher no Brasil.

Guacira Lopes Louro também avançando pelos estudos sobre a história da mulher no Brasil, mas fazendo uma abordagem específica sobre a questão da educação feminina, discutiu as representações e os discursos formadores da imagem da professora, assinalando a figura feminina no magistério que vai assumir, aos poucos, já final do século XIX, o espaço do antigo primário, que os homens abandonariam lentamente. Para consolidar o papel social da professora, os médicos e higienistas, baseando-se em conceitos psicológicos, associam o magistério à responsabilidade da maternidade, construindo a figura da mulher como o elemento específico para tal atividade. Por conta desta análise, Guacira Louro defendeu a inclusão do estudo de gênero à história da educação.

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero, entendido como construção social, e articulado à classe, etnia, religião, idade determinou [e determina] algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam [e ocupam] [...] (LOURO, 1997, p. 478).

A historiografia de gênero também vem apresentando obras sobre a condição das mulheres pobres no século XIX. Estas mulheres, em grande parte, eram mães solteiras que viviam sozinhas, concubinas que mantinham com a força de seu trabalho suas famílias, ou, então, mulheres que conseguiam dividir as responsabilidades de criação e manutenção dos filhos com seus homens. Eram doceiras, engomadeiras, lavadeiras, prostitutas, costureiras, que andavam pelas ruas sobrevivendo do comércio ambulante, livres, sem serem importunadas, o que era praticamente impensável para as mulheres de classes mais abastadas. O trabalho informal era uma parte da estratégia de sobrevivência das mulheres pobres; ainda que vistas como submissas, estas mulheres tinham atitudes independentes, porém, sua condição sexual tornava-se um agravante para a sua condição social. Como afirma Rachel Soihet:

Nesse sentido, as mulheres de nossa amostra, em grande parte, não se adaptam às características dadas como universais ao sexo feminino, como submissão, recato, delicadeza, fragilidade, etc. São mulheres que trabalham e muito, em sua maioria não são formalmente casadas, brigam, pronunciam palavras, fugindo, em grande escala, aos estereótipos que lhes são atribuídos (SOIHET, 1989, p. 11).

Em tese, essas mulheres não tinham acesso a qualquer tipo de educação formal, enquanto sobre a possível educação por parte da família, grande parte dos pesquisadores esbarravam na fragilidade da estrutura familiar nessa camada da população.

Logo, o objetivo fundamental da educação feminina era preparar uma boa esposa e uma boa mãe. Porém, o que pesava mais no papel feminino, era a obrigação de educar os filhos.

[...] quem falou aqui em aulas? [...] algumas temos já, de muitas outras carecemos, e quantas ainda se estabelecerem não serão de sobejo: a sociedade que governa as deve ao povo, que lhe paga tributos de suor e de sangue: não é porém de instrução que eu trato agora: eu falo da educação, Sr. Comendador dos meus pecados, falo da educação, da educação doméstica e religiosa.

Ah! [...]

E sabe a quem cumpre muito particularmente dar essa educação à mocidade? [...] é ao sacerdote e à mãe de família (MACEDO, 1910, p. 12, 13).

Literatura e personagens femininas

Os romances não economizam em relação à apresentação de atributos que definiriam as “prendas” femininas.

Helena tinha os predicados próprios a captar a confiança e a afeição da família. Era dócil, afável, inteligente. Não eram estes, contudo, nem ainda a beleza, os seus dotes por excelência eficazes. O que a tornava superior e lhe dava probabilidade de triunfo, era a arte de acomodar-se às circunstâncias do momento e a toda a casta de espíritos, arte preciosa, que faz hábeis os homens e estimáveis as mulheres. Helena praticava de livros ou de alfinetes, de bailes ou de arranjos de casa, com igual interesse e gosto, frívola com os frívolos, grave com os que o eram [...]. Havia nela a jovialidade da menina e a compostura da mulher feita, um acordo de virtudes domésticas e maneiras elegantes.

Além das qualidades naturais, possuía Helena algumas prendas de sociedade, que a tornavam aceitas a todos, e mudaram em parte o teor da vida da família. Não falo da magnífica voz de contralto, nem da correção com que sabia usar dela... Era pianista, distinta, sabia desenho, falava corretamente a língua francesa, um pouco a inglesa e a italiana. Entendia de costura e bordados e toda sorte de trabalhos feminis. Conversava com graça e lia admiravelmente [...]. (ASSIS, 1979, p. 24, 25).

Todo esforço feminino aplicado na educação tinha a sua recompensa com o ritual de entrada no salão, no qual se daria a prova de fogo e a moça teria de demonstrar o seu sucesso na sociedade. Todo nervosismo feminino residia no desejo de brilhar no salão, como exemplifica José de Alencar em uma de suas obras:

Essa moça tinha desde tenros anos o espírito mais cultivado do que faria supor o seu natural acanhamento. Lia muito, e já de longe penetrava o mundo com o olhar perspicaz, embora através das ilusões douradas. Sua imaginação fora a tempo educada: ela desenhava bem, sabia música e a executava com mestria; excedia-se em todos os mimosos labores de agulha, que são prendas da mulher [...].

Mas faltava ainda à inteligente menina o tato fino e o suave colorido que o pintor só adquire na tela e a mulher na sala, a qual também é tela para o painel de sua formosura. Foi nas reuniões de dona Matilde que Emília deu os últimos toques à sua especial elegância (ALENCAR, 1980, p. 15, 16).

As habilidades para tocar piano, dominar línguas estrangeiras, saber se comportar eram valorizadas na mulher considerada educada e culta. Contudo, a educação feminina ainda beirava o nível da precariedade.

As curiosidades de Capitu dão para um capítulo. Eram de várias espécies, explicáveis e inexplicáveis, assim úteis como inúteis, umas graves e outras frívolas; gostava de saber tudo. No colégio onde, desde os sete anos, aprendera a ler, escrever e contar, francês, doutrina e obras de agulha, não aprendeu, por exemplo, a fazer renda; por isso mesmo, quis que a prima Justina lho ensinasse. Se não estudou latim com o padre Cabral foi porque o padre,

depois de lha propor gracejando, acabou dizendo que latim não era língua de meninas [...].

[...] Ainda assim, estou que aprenderia facilmente pintura, como aprendeu música mais tarde. Já então namorava o piano da nossa casa, velho traste inútil, apenas de estimação. Lia os nossos romances, folheava os nossos livros de gravuras, querendo saber das ruínas, das pessoas, das campanhas, o nome, a história, o lugar [...] (ASSIS, s.d., p. 44, 45).

A educação feminina no campo tinha de ser prática, pouco afeita à sofisticação e à formação filosófica da vida. Os conhecimentos eram apenas artigos considerados de “perfumaria”, desnecessários à moça.

[...] Que francês? que piano? Bradou que não, ou então que deixasse de ser sua filha; podia ficar, tocar, cantar, falar cabinda ou a língua do diabo que os levasse a todos. Palha é que a persuadiu finalmente; disse-lhe que, por mais supérfluas que lhe parecessem aquelas prendas, eram o mínimo de adornos de uma educação de sala.

- Mas eu criei minha filha na roça e para a roça, interrompeu a tia (ASSIS, 1988, p. 76).

O fato é que não havia profundidade na educação feminina, até mesmo no ensino de línguas. Cabia à mulher apenas ter acesso ao conhecimento básico e necessário

Como é sabido, cuidava-se ainda então muito pouco da instrução do sexo feminino: pois bem; algumas senhoras fluminenses deram-se logo com interesse e gosto ao estudo da língua francesa.

Um dia um tio velho e rabugento perguntou à sobrinha, que escapara de ficar analfabeta:

- Menina, por que te meteste a aprender francês, quando ainda ignoras tanto o português?

- Ah, titio! [...] é tão agradável ouvir dizer três Jolie! Em português não há isso.

Quase tudo se foi afrancesando (MACEDO, 1988, p. 76).

A importância das preceptoras está também presente na literatura. Nas famílias mais abastadas, havia a contratação de um preceptor para acompanhar a educação das meninas. Poderiam ser alemãs, francesas ou inglesas.

Filha de um capitalista de Campinas, D. Emerlinda recebera em um colégio inglês da corte educação esmerada, que desenvolveu a natural distinção de seu espírito. Recolhida à sua província, teria sem dúvida perdido ao atrito dos costumes do interior aquele tom fidalgo, se fosse ele um artifício do hábito, em vez de um dom, que era da natureza, o qual o exemplo não fizeram senão polir (ALENCAR, 1974, p. 38, 39).

A educação nas famílias urbanas de condições mais simples, era em casa pela própria família, sem qualquer tipo de sofisticação. Tudo era com base na prática do cotidiano e da sobrevivência.

[...] À noite toda a família se reunia na sala; eu dava a minha lição de francês a meu mano mais velho, ou a lição de piano com minha tia. Depois passávamos o serão ouvindo meu

pai ler ou contar alguma história. Às nove ele fechava o livro, e minha mãe dizia: 'Maria da Gloria, teu pai quer cear'. Levantava-me então para deitar a toalha (ALENCAR, 1900, p. 109).

Os literatos, marcados pelo conservadorismo, expressavam em seus textos todas as suas ideias em relação ao lugar da mulher na sociedade: a guardiã do lar.

Felizmente D. Camila tinha dado a suas filhas a mesma vigorosa educação que recebera a antiga educação brasileira, já bem rara em nossos dias, que se não fazia donzelas românticas, preparava a mulher para as sublimes abnegações que protegem a família, e fazem da humilde casa um santuário (ALENCAR, 1973, p. 43).

Embora os romances funcionassem como veículos para educar as mulheres na maneira de se portar na sociedade, muitos desses autores utilizavam suas obras para criticar de alguma forma a educação dada às mulheres. Tratavam-se de críticas não do ponto de vista humanista, mas que ajudavam a reforçar o ideal de sociedade patriarcal, uma vez que apresentavam mais os aspectos negativos e nocivos ao caráter feminino. Como foi descrita a situação da personagem Adelaide, na obra de Bernardo Guimarães:

Imbuída em todos os preconceitos e parvoíces do pai, não tendo tido outro mestre senão ele e alguns preceptores lisonjeiros e fáceis, que lhe deram algumas lições superficiais de música, dança e desenho e algumas noções de francês, faltou inteiramente à Adelaide a educação moral e religiosa. Formosa e dotada de bastante espírito e inteligência, teria sido uma das mais perfeitas criaturas, se não fosse a falsa e má educação que lhe perverteu consideravelmente a excelente índole de que a dotara a natureza. Para cúmulo de males, ainda no berço havia perdido a mãe, e a única mulher, a que ficara confiada a guarda da pobre menina, era uma velha tia celibatária, irmã do major, mulher ignorante e quase idiota, que passara a vida a rezar e criar galinhas, e da qual Adelaide fazia tanto caso de suas escravas (GUIMARÃES, s.d., p. 68, 69).

Assim, os romances clássicos brasileiros funcionaram como material pedagógico para indicar a forma como a mulher "correta", educada e de família deveria se portar. Mas, também, os clássicos da literatura do século XIX representavam o veículo pelo qual os autores reafirmavam sua visão de mundo e sociedade ideais: a mulher educada e guardiã da família.

Desse modo, as instituições escola e família, também através da literatura, encontram um meio para imprimir as marcas definidoras não só das personagens fictícias, mas das personalidades femininas que irão representar aquela sociedade brasileira do Oitocentos.

Abstract: Our mainly goal is to present certain methodological aspects that guided our study about the feminine education on the second half of the XIX century, having as essential font

classic texts from the national literature and its role in women's formation, being considered ideal, in that period in Brazil's History.

Keywords: *feminine education; literature; history.*

Recebido em junho de 2010 e aceito para publicação em outubro de 2010.

Referências

- ALENCAR, José de. *Til*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- _____. *Diva: perfil de mulher*. São Paulo: Ática, 1980.
- _____. *Lucíola*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. *Senhora*. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- ANNAES do Senado Federal. *Sessão de 29 de agosto de 1827*. Rio de Janeiro: Typographia Imperial, 1876. v. 2.
- ASSIS, Machado. *Dom Casmurro*. São Paulo: Ática, [s.d.].
- _____. *Quincas Borba*. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. *Helena*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1979.
- BARRETO, Elba. *Mulher brasileira: bibliografia anotada*. (Vol.1). São Paulo: Brasiliense/Fundação Carlos Chagas, 1991.
- FALCI, Miridan. Mulheres do sertão nordestino. In DEL PRIORE, Mary (Ed.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p.241-277.
- GUIMARÃES, Bernardo. *Rosaura, a enjeitada*. São Paulo: Edição Saraiva, [s.d.]. v. 1.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres em sala de aula. In DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p.443-481.
- MACEDO, Joaquim Manuel de. *Rosa*. Rio de Janeiro: H. Garnier, Livreiro/Editor, 1910. v. 1.
- _____. *Memórias da Rua do Ouvidor*. Brasília: EdUnB, 1988.
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar. a utopia da cidade disciplinar. Brasil (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. São Paulo: INEP, Fundação Carlos Chagas, 1990.
- SILVEIRA JR., João Xavier da. *Aleitamento e ablactação*. Capital Federal: J. Barreiro & C., 1894.
- SOIHET, Rachel. *Condição Feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.