

Educação como instrução: os óbices à profissionalização feminina no Brasil da virada do século XIX para o XX

Michele Asmar Fanini

Resumo

A intenção deste artigo é refletir sobre a difícil profissionalização feminina no Brasil da virada do século XIX para o XX. Para tanto, iluminaremos alguns dos modos pelos quais foram tecidas as relações entre as propostas pedagógicas então anunciadas e as práticas formativas que, ao entronizá-las, concorreram não somente para reiterar uma diferenciação “intransponível” entre os sexos, como para a formulação de um repertório de discursos e ações que transformaram tais distinções, de modo a reservar às mulheres o rótulo de “essencialmente inferiores” aos homens.

Palavras-chave: Sociologia da Cultura; educação feminina; práticas formativas; propostas pedagógicas

Education as instruction: the obstacles to the feminine professionalization in Brazil in the turn of the XIXth to the XXth century

Abstract

This article reflects upon the difficult feminine professionalization in Brazil of the turn of century XIX for the XX. For this, we highlight some of the means through which the pedagogical proposals and the teaching practices of the period were intertwined and how they contributed not only to reiterate an insurmountable gender gap, but also to the formulation of a repertoire of discourses and actions which made of this gap a means to label women as “essentially inferior” to the men.

Keywords: Sociology of Culture; feminine education; pedagogical proposals; teaching practices

Assim foi modelado o objeto:
para subserviência.
Tem olhos de ver e apenas entrevê.
Não vai longe seu pensamento
cortado ao meio pela ferrugem
das tesouras. É um mito sem asas,
condicionado as fainas da lareira.
Seria um cântaro de barro afeito
a momentos incipientes sob tutela.

“Modelagem/Mulher”. Lisboa, 1985, p. 542

O poema acima, uma espécie de escorço da compleição androcêntrica que caracteriza nossa sociedade, foi escrito por Henriqueta Lisboa, e é um bom ponto de partida para as reflexões que pretendemos arrolar.

Em linhas gerais, durante todo o entresséculos – aqui compreendido como o período que enfeixa as décadas de 1870 e 1930² –, as moças oriundas de “família de posse” eram preparadas para corresponder satisfatoriamente aos papéis sociais a elas designados, i.e., para confirmar as expectativas em torno de suas atuações como esposas, mães e donas-de-casa. Para tanto, a instrução que recebiam como que reiterava o processo mesmo de construção simbólica do que se entendia na época por “feminino”, por meio da reprodução dos qualificativos tidos como inatos, condizentes ao devir mulher. Aliás, a parcialidade das fontes escritas reitera a vinculação dos papéis femininos a um conjunto de estereótipos que, por sua vez, podem ser traduzidos como uma ode à vida em conformidade com os limites da polidez, vindo a condenar, ou então, prescrever como indesejáveis e inconvenientes as “*vieilles filles*”, tanto quanto as “*femmes savants*”³.

Menina que sabe muito
É mulher atrapalhada.
Pra ser mãe de família
Saiba pouco ou saiba nada
(APJ *apud* Dias, 2001, p. 38)⁴.

Com o intuito de ilustrar esta idéia, que se fortalece por meio de um discurso que postula a incapacidade da mulher como ser criador/criativo, inscrevendo-a sempre na condição passiva de criatura, fonte de inspiração – pensamento este revelador, portanto, da “inaptidão” feminina para as atuações profissionais extradomésticas, ou mesmo das duras implicações decorrentes de um destino “não desejável” –, Simioni (2004, p. 30) faz alusão ao conto “Vera Ipanoff”, escrito por Gonzaga Duque Estrada. Nele, a protagonista, órfã de mãe, que “fora educada por um pai tirânico e por uma preceptora escocesa, ambos ciosos de seu futuro material”, dedica-se intensamente aos estudos, vindo a se tornar médica.

A estratégia de Gonzaga Duque atualiza uma relação sobremaneira corriqueira no pensamento do período, a saber, a de que ao processo de sofisticação do saber e apuro intelectual da mulher subjaz o esvanecimento das marcas definidoras de sua “feminilidade”, acarretando a perda de certa identidade de gênero (Smith, 2003, p. 387)⁵. A profissionalização da personagem lhe é onerosa, pois seu acurado conhecimento atua como empecilho à sua aceitação social. Diante disso, o insulamento é a previsível fortuna a ela reservada, tornado-se alvo frequente de comentários maldosos, forjando-se como caricatura. Ainda de acordo com Simioni, a “conquista pública [de Vera Ipanoff] significou [sua] falência como mulher, e desembocou em um final triste e solitário, seu castigo” (*ibidem*, p. 31).

O isolamento social a que Vera Ipanoff fora relegada, resultante da quebra de uma interdição tácita (a profissionalização), é ainda recrudescido por sua solidão como mulher. E, quanto a isso, uma sina ainda mais severa era reservada às “solteironas” – rótulo pejorativo empregado para qualificar aquelas mulheres que não contraíam matrimônio, como se constituíssem uma categoria indigna⁶. Sendo o casamento uma espécie de favor que o homem conferia à mulher, sua via privilegiada de ascensão social e econômica (Mello e Souza, 1996), às celibatárias estava reservada a derrocada de seu prestígio, de modo que a conseqüente necessidade de dedicação ao trabalho remunerado parecia reiterar tal fortuna, ao denunciar seu *status* desvantajoso com relação às damas que desfrutavam dos benefícios proporcionados pela união matrimonial (Gotlib, 2003)⁷. Assim, a intensidade do insulamento experimentado por Vera Ipanoff advinha do fato de ser ela, ao mesmo tempo, “*femme savant*” e “*vieille fille*”.

Em outros termos, o percurso da personagem, cujo desfecho encerra seu malogro, é revelador da força com que operavam certos discursos e correntes de pensamento, em específico, aqueles que elegeram como objeto privilegiado de interesse “a questão da mulher”.

O discurso sobre a “natureza feminina”, que se formulou a partir do século XVIII e se impôs à sociedade burguesa em ascensão, definiu a mulher, quando maternal e delicada, como força do bem, mas, quando “usurpadora” de atividades que não lhe eram culturalmente atribuídas, como potência do mal. (Telles, 2001, p. 403)

Tal como o fragmento acima evidencia, as inúmeras barreiras à profissionalização feminina encontraram suporte garantido em um sem número de idéias correntes, sendo muitas delas sedimentadas em teorias, cuja acolhida estava associada ao fato de bradarem o *status* e a legitimidade de ciência. Por exemplo, ao discurso médico, munido de toda autoridade que a “chancela científica” é capaz de assegurar, coube explicar o dimorfismo sexual, ou melhor, seus desdobramentos em atributos e características anatômicas e fisiológicas que distinguem os dois sexos⁸. E, muito embora fosse possível estabelecer certa analogia entre a medicina e o tradicional papel conferido às mulheres (especialmente como mãe), ficando a escolha por essa carreira como que equiparada a uma extensão dos

cuidados dedicados à criação da prole, “a oposição à entrada de mulheres nessa profissão foi bem maior do que a que se passou em campos de menor prestígio e menos especializados, como enfermagem e educação. As médicas pioneiras no Brasil encontraram hostilidade e estiveram sujeitas ao ridículo” (Hahner, 1996, p. 74; cf. Bernardes, 1989, p. 141-142), tal como revela o conto de Gonzaga Duque.

Portanto, estas teorias, correntemente mobilizadas com o fito de melhor explicitarem o quão reprovável era a associação entre mulher e profissionalização/intelectualização, adquiriram grande popularidade na medida em que, primeiro, transformaram a mulher em objeto de estudo, cujas variações temáticas apareciam sintetizadas na mencionada expressão “a questão da mulher” e, segundo, deixaram evidente se tratar de um “problema” para a sociedade, uma incógnita “anomalia”, e que deveria ser, portanto, criteriosamente investigado, esquadrinhado, por meio de um arsenal científico. Mas não apenas aos médicos coube tal empreitada: especialistas de toda ordem – filósofos, cientistas, religiosos, juristas – curvaram-se diante deste “enigma” que vinha a ser “a questão da mulher”, e ostentaram autoridade para sua explicação⁹.

Se, por um lado, as mulheres encontravam exíguas possibilidades de profissionalização, aos rapazes “bem nascidos” era assegurada uma formação intelectual capaz de lhes garantir uma carreira de burocrata ou político, bem como o conhecimento humanístico condizente ao de um cavalheiro europeu. Os ensinamentos transmitidos aos meninos lhes facultavam trilhar com desenvoltura os desígnios que a vida pública lhes reservava, o que nos leva a considerar que, aos olhos da sociedade da época, “o homem estava apto, em função de suas capacidades mentais, a criar as grandes obras, ao passo que as mulheres não passavam de colaboradoras” (Simioni, 2004, p. 34). Já às classes populares, a educação adquiria os nítidos contornos de uma instrumentalização com vistas à profissionalização (Saffioti, 1976, p. 216)¹⁰.

Assim, as moças pertencentes às famílias tradicionais experimentaram, durante todo o século XIX, fórmulas amenas de aprendizagem, em sua quase totalidade, informais. Contudo, se durante este período, pouca atenção era dada à educação feminina, tida como “luxo” ou “*excentricidade de endinheirados*” (Manoel, 1996, p. 9), as últimas décadas do referido século apontam para essa necessidade, mas com um intuito digno de nota: fazer com que se tornassem damas distintas, com que fossem investidas de qualificativos capazes de “melhor servirem como instrumento de civilização do mundo íntimo da elite” (Needell, 1993, p. 85). As moças passam a receber ensinamentos, ministrados por pais ou preceptores, sendo recorrente seguirem com a família para Europa, onde eram educadas em escolas de conventos franceses. Todo este preparo, indicativo da desvinculação entre educação e profissionalização, não exprime senão um processo por meio do qual lhes pudesse ser assegurado certo polimento sociocultural (Manoel, 1996, p. 22; Gotlib, 2003).

Tornava-se necessário, diria até mesmo imperioso, que as mulheres soubessem ler, escrever, conversar, que conhecessem, ao menos por informação, um pou-

co do mundo situado além dos muros de suas casas e das paredes da paróquia mais próxima. Em outras palavras, era necessário educar e cultivar as jovens. (Manoel, 1996, p. 22)

Por outro lado, ao atentarmos para o período em que o Brasil já experimentava sua fase republicana, seria possível supor que a mudança de regime político houvesse proporcionado, em alguma medida, modificações significativas no sistema de ensino brasileiro. Porém, se a afirmação procede, qual a intensidade das mesmas, pensando especificamente em termos de educação feminina?

Quanto a isso, diz Saffioti que a laicidade do ensino, proporcionada pelo ocaso do período monárquico, ainda que tenha implicado o “término” – ao menos oficialmente – do subjugo da instrução oficial à Igreja Católica, teve como corolário (muito pouco animador!) a validação de uma legislação descentralizada sobre o ensino, *leitmotiv* para a criação de um sistema educacional de base fragmentado, “fruto das mais diversas injunções locais” (1976, p. 213-214). Isso significa que a República, além de não ter representado um clarão no que tange à possibilidade de transformação radical, com vistas à democratização no sistema de ensino brasileiro, apoderou-se das vetustas deformações atinentes à dualidade sobre a qual se assentava, aliada à orientação católica de muitos colégios, que vieram a se tornar a “adequada” opção de educação para o sexo feminino (*ibidem*, p. 216)¹¹.

A conservação do mesmo estilo de ensino superior, bacharelesco e alheio aos problemas nacionais, herdado do Império, adicionou-se a manutenção de um ensino secundário mais aquisitivo do que formativo, voltado para o ensino superior e privilégio das camadas abastadas. O hiato entre a rede primária de ensino e a instrução superior, já implantado do Império, persistiria no novo regime. A primeira República não conseguiria mesmo eliminar essa dualidade de ensino vigente quer nos sistemas escolares dos Estados, quer naquele da União. Justapunham-se, sem ligação vertical, o sistema primário, normal e técnico-profissional, de um lado, e o sistema secundário e superior, de outro. Constituindo o primeiro o sistema de educação popular e o segundo o sistema de educação da elite, a República não teve nenhum significado do ângulo da democratização da cultura. (*ibidem*, p. 214)

A tibieza da legislação sobre o ensino, neste contexto, permitiu que a Igreja Católica figurasse como grande “beneficiária da consagração da liberdade de ensino” (*ibidem*, p. 214)¹², de tal forma que a educação feminina passou a ser apanágio dos colégios religiosos, todos eles elitistas, culminando na insolúvel barreira segundo a qual a realização dos cursos secundários constituía, por si só, um obstáculo à profissionalização das mulheres. E a explicação para isso é simples: “não sendo estes colégios equiparados aos oficiais, nem davam direito aos cursos superiores, nem permitiam a realização dos outros cursos de caráter eminentemente profissional”. Isso significa que as moças não recebiam certificado de conclusão

de curso normal ou secundário, documento obrigatório para a admissão, por exemplo, nas tão almeçadas escolas de enfermagem (Alcântara, Gleite *apud* Saffioti, 1976, p. 215).

Para se ter uma idéia deste quadro desfavorável à educação feminina, Needell estabelece uma comparação reveladora, a partir da qual é possível compreender a eficácia dos mecanismos de dominação de que se valiam, no século XIX até início do XX, as instituições formais de ensino, no sentido de reproduzirem e naturalizarem as diferenças entre os sexos. A abordagem do historiador leva em conta as peculiaridades de duas instituições tradicionais, distintas e distanciadas pelo público contemplado: o Colégio Pedro II, voltado para a formação de rapazes e o Collège de Sion, responsável pela instrução das herdeiras da elite carioca. Os dois colégios cariocas ilustram, de maneira percuciente, não apenas a natureza e a orientação formal dos segmentos mais abastados da sociedade, mas também a existência de espaços cujos propósitos e encaminhamentos pedagógicos se moldam em função das expectativas e demandas sociais subjacentes a cada um dos sexos.

O Colégio Pedro II, inaugurado em 1837, cuja fonte de inspiração para a elaboração curricular fora a educação clássica francesa, tinha o quadro discente composto por rapazes, e era uma espécie de preparatório para o ingresso na Faculdade de Direito (de São Paulo ou Recife). Por lá passaram homens que se tornaram ilustres, como os imortais Joaquim Nabuco e visconde de Taunay, e os políticos Rodrigues Alves e Washington Luís. Presenças como estas fizeram com que, ao longo do tempo, a instituição adquirisse cada vez mais prestígio e notabilidade. A educação rígida oferecida, aliada ao esforço individual do aluno, era um passaporte poderoso para a obtenção de êxito nas carreiras públicas. Por esse motivo, “o Colégio II era, com efeito, o passo inicial privilegiado no *cursus honorum* do Império, pelo qual passariam os homens da *belle époque* carioca” (Needell, 1993, p. 80).

Por sua vez, o Collège Sion, fundado em 1888, que traz no próprio nome o galicismo revelador da origem do modelo inspirador de seu paradigma pedagógico, abrigava as filhas da elite carioca, e se afigurava como um local cujos ensinamentos basilares deviam garantir às moças uma boa imagem perante a sociedade, por meio da conjugação entre comportamento exemplar e ilustração. *Grosso modo*, a escola contemplava como ideal formativo a absorção de um conjunto de códigos de conduta atrelado a um cabedal adequadamente afinado com a idéia de amorismo, mantendo distante da instrução pretendida a preocupação com a profissionalização, com a carreira, questões consideradas alheias, não concernentes ao universo das jovens aprendizes.

O Sion logo adquiriu a reputação de ser a mais exclusiva e a melhor escola para meninas de “boa família” no país (daí a demanda por filiais em São Paulo e Minas Gerais). Os pais queriam que suas filhas fossem educadas como as meninas da nobreza francesa e certamente ficaram satisfeitos com o que ouviam falar dos métodos adotados [...]. As “*enfants de Sion*” eram reconhecidas por seu francês perfeito, maneiras refinadas, formação em literatura clássica e apropriada submissão à autoridade (Needell, 1993, p. 83).

A grade curricular dos cursos direcionados às moças, no século XIX, ratifica e legitima sua significativa distinção com relação aos currículos dos cursos oferecidos aos rapazes, de modo que, para aquelas, há a predominância dos trabalhos manuais e o preparo para o magistério primário (adiante retomaremos este ponto), enquanto para estes, o que se nota é a preocupação com uma formação mais pragmática, cujo ancoradouro mais provável seria o êxito profissional. Portanto, às mulheres, as possibilidades de profissionalização eram exíguas, especialmente porque

a imagem da mãe-esposa-dona-de-casa como a principal e mais importante função da mulher correspondia àquilo que era pregado pela Igreja, ensinado por médicos e juristas, legitimado pelo Estado e divulgado pela imprensa. Mais que isso, tal representação acabou por recobrir o ser mulher – e a sua relação com as suas obrigações passou a ser medida e avaliada pelas prescrições do dever ser. (Maluf e Mott, 2006, p. 374)

E tais diferenciações avigoram a artificial clivagem entre espaço público e privado, dando-lhes a roupagem de “naturais e inevitáveis”, cujas implicações faziam-se sentir especialmente

nos acontecimentos culminantes da nossa história, aqueles que nos fatos da nacionalidade brasileira iniciam períodos de renovação e de progresso - a independência, a abolição, a república – [ao revelarem que] a intervenção da mulher, direta ou indiretamente considerada, quando não foi nula foi hostil. (Almeida, 1906, p. 11)

Em larga medida, as observações tecidas até aqui mantêm sintonia com o pensamento de Nísia Floresta¹³, em especial quando a escritora levanta questões acerca do tipo de educação oferecido, no Brasil, a uma menina:

Mandá-la aprender a dançar; não pela utilidade que resulta aos membros de tal exercício, mas pelo gosto de a fazer brilhar nos salões; ler e escrever o português, que, apesar de ser o nosso idioma, não se tem grande empenho de conhecer cabalmente; falar um pouco o francês, o inglês, sem o menor conhecimento de sua literatura; cantar, tocar piano, muita vez sem gosto, sem estilo e mesmo sem compreender devidamente a música; simples noções de desenho, geografia e história, cujo estudo abandona com os livros ao sair do colégio; alguns trabalhos de tapeçaria, bordados, crochê etc, que possam figurar pelo meio dos objetos de luxo expostos nas salas dos pais a fim de granjear fúteis louvores à sua autoria. (Floresta, 1853, p. 108)¹⁴

Esse conjunto de “atividades formativas”, com o intuito de apenas transcender comedidamente as “agulhas e alfinetes”, para citar a expressão utilizada por Arthur Azevedo em

sua contribuição para a *Poliantéia* (documento ao qual nos referiremos a seguir), tinha como propósito a preparação da mulher para o casamento, bem como para o exercício satisfatório das funções condizentes aos papéis de esposa e mãe: saber cuidar da casa, da família, portar-se devidamente em suas aparições públicas. Apreendida como nefelibata, “a moça entregava-se ao aprendizado da música e das maneiras, ao interesse pelos vestidos, vivendo na expectativa da chegada do marido” (Mello e Souza, 1996, p. 89). A educação, nestes termos, adquire os contornos precisos de uma frugal instrução, vindo a ser tão somente “um complemento da formação feminina, uma espécie de acréscimo aos dotes e prendas já adquiridos pela mulher” (Bernardes, 1989, p. 25; cf. Hahner, 1980, p. 32).

No sistema cultural em formação, o trabalho intelectual da mulher soa estranho ao mundo masculino das letras, podendo ser admitido apenas excepcionalmente. Há formas veladas de deslegitimação e mesmo dúvidas recorrentes sobre se elas eram as verdadeiras autoras do que produziam (Eleutério, 2005, p. 71).

Com isso, o Brasil República não faz mais do que potencializar uma tendência já delineada ao longo do Império, segundo a qual as mulheres vão se concentrar em “certos ramos do ensino menos valorizados socialmente” (Saffioti, 1976, p. 219)¹⁵. Para comprovar esta afirmação, Saffioti nos oferece alguns dados referentes ao ano de 1929, alusivos ao Brasil como um todo e a São Paulo em específico, capazes de ilustrar com propriedade a persistência das deformações referentes à dualidade do ensino, à qual acima nos debruçamos:

Ensino Superior Geral – Brasil, 1929¹⁶

Cursos	Matrícula		Conclusão de curso	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Medicina	5.787	72	609	4
Odontologia	680	71	156	13
Farmácia	816	178	167	62
Filosofia e Letras	62	3	6	1
Ciências Jurídicas e Sociais	3.180	20	401	2
Engenheiros Civis	2.007	24	212	1
Engenheiros Geógrafos	---	---	---	---
Engenheiros Industriais	16	---	1	---
Engenheiros Agrimensores			Especializado Superior	
Engenheiros Agrônomos			Especializado Superior	
Engenheiros Mecânicos			Especializado Superior	
Engenheiros Eletricistas	282	2	42	---
Engenheiros Arquitetos	23	1	---	---
Químicos Industriais	---	---	---	---

Fonte: Saffioti, 1976, p. 217, grifos nossos.

Ensino Superior Geral – Brasil, 1929

Cursos	Matrícula		Conclusão de curso	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Agronomia e Veterinária	970	10	145	2
Comercial	18.892	4.260	2.458	627
Artes Dramáticas	47	53	---	1
Belas-Artes	1.146	133	29	---
Música	616	4.910	31	588

Fonte: *Ibidem*, p. 217, grifos nossos.

Ensino Especializado Superior Estado de São Paulo, 1929

Cursos	Matrícula		Conclusão de curso	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Agronomia Veterinária	220	---	26	---
Comercial	10.356	2.168	1.467	362
Eclesiástico	173	---	20	---
Arte Dramática	22	47	---	---
Belas-Artes	756	67	4	---
Música	269	1.694	6	166

Fonte: *Ibidem*, p. 219, grifos nossos.

Observando os números, é possível dizer que, embora apresente uma participação bastante acanhada nos cursos superiores em geral, nota-se ligeira concentração feminina nas Faculdades de Farmácia, o que, segundo Saffioti (1976), se deve à crescente desvalorização social sofrida pela profissão, que perdeu espaço gradativo para os médicos. A transformação do farmacêutico em vendedor de remédios industrializados, além de simbolizar a perda de prestígio sofrida por tal setor ocupacional, diz a autora, tornou-o menos refratário à “*penetração do elemento feminino*” (*ibidem*, p. 219).

Já a representação feminina nos conservatórios musicais, que se intensificou desde o último decênio do Império, mantém relação com o fato de esta ser considerada, tradicionalmente, uma atividade formativa “apropriada ao sexo feminino”. Além disso, esta procura coincide com a extinção da Imperial Academia de Música e Ópera Nacional, em 1860, instituição que contava com um contingente masculino predominante. No período subsequente, aqueles que desejassem seguir a carreira de musicistas tinham como opção o Conservatório de Música que, em pouco tempo, assistiu à sobreposição da clientela feminina. Para se ter uma idéia deste quadro, em 1882, do total de alunos matriculados, 100 eram alunas, enquanto apenas 37 eram alunos (*Ibidem*, p. 220).

Outra área de atuação em que, como os dados sinalizam, se pode constatar a preeminência feminina é a das Artes Dramáticas. Aliás, segundo Heloísa Pontes (2004, p. 233), “mais do que em qualquer outra esfera da produção cultural e intelectual brasileira até os anos de 1950, no teatro as mulheres conquistaram mais cedo e de forma eloqüente o nome próprio e o renome a ele associado”, notabilidade apenas equiparada àquela conquistada pelas cantoras na música popular (cf. Bernardes, 1989, p. 142).

Por sua vez, e ainda em se tratando do campo de produção cultural, as informações fornecidas por Saffioti apontam as Belas-Artes como um espaço eminentemente masculino. Com o intuito de melhor compreender esta desproporção entre os sexos na referida área, vale recorrer novamente ao estudo empreendido por Ana Paula Simioni (2004), já que nele a autora descortina as limitações impostas àquelas mulheres que, entre 1884 e 1922, almejavam a viabilização profissional como artistas plásticas. Talvez a mais emblemática barreira identificada por Simioni seja a recorrência com que as alunas eram proibidas de freqüentar as aulas de pintura a partir de modelo vivo (que, no Brasil, apenas lhes foi autorizada em 1897. Embora tardia, esta data antecede o acesso feminino ao nu, se comparada às academias de arte européias).

Sendo o domínio das representações do corpo humano exigência fundamental para uma formação consistente – em conformidade com os moldes academicistas – e, por conseguinte, para a obtenção de renome artístico, as mulheres, que durante séculos foram alijadas desta modalidade essencial de conhecimento, encontraram-se não apenas em indiscutível desvantagem com relação aos seus pares, como esteticamente desautorizadas. Tendo isto em vista, não é de se estranhar a exígua presença das mesmas nesse “*sistema de reputação*” (Pontes, 2004, p. 233). Nas palavras de Simioni,

o acesso ao modelo vivo era absolutamente indispensável à formação de um artista acadêmico. A ênfase da discussão feminista em torno da exclusão do mundo artístico está, justamente, neste ponto: as artistas mulheres foram impedidas de conhecer e dominar, ao longo dos séculos XVIII e XIX, as principais etapas de formação do ‘gênio’ artístico na medida em que o acesso ao nu lhes foi vetado por ser considerado imoral. Afirmam as historiadoras que sem o controle dos meios de expressão simbólicos característicos daquele fazer artístico, as mulheres foram relegadas a toda sorte de pinturas vistas como ‘menores’, as quais não exigiam o completo domínio da representação do corpo humano e, também demandavam menos preparo físico e intelectual. De sorte que se montava um círculo vicioso: as artes menores passavam a ser vistas como adequadas às inábeis mulheres e, toda a arte feita por mulheres, era colocada entre aspas, rotulada como menor (2004, p. 82).

Aliás, a primeira instituição a facultar o acesso feminino às aulas de arte (desenho e música) foi o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro¹⁷, em 1881, malgrado seu viés profissionalizante, que o distanciava da idéia de uma “arte pura e desinteressada”:

Embora o governo tenha sugerido que as jovens fossem ‘encaminhadas para estabelecimentos de adequada organização onde pudessem prosseguir em seus estudos’, nada equivalente ao Colégio Pedro II existia. Escolas secundárias particulares para moças eram em geral inadequadas e dispendiosas, e sua escolha de educação gratuita, ou pública, no Rio de Janeiro, estava limitada à escola normal e ao Liceu de Artes e Ofícios, que em 1881 acrescentou para as moças cursos especializados e de grande procura em música, desenho e português, mas não em filosofia, álgebra ou retórica, como no Colégio Dom Pedro II” (Hahner, 1996, p. 72).

O período acima evidencia o pendor tecnicista do Liceu de Artes e Ofícios, que atreuiu sua imagem não apenas à missão de “disseminar pelo povo, como educação, o conhecimento do – belo – [como também] propagar e desenvolver, pelas classes operárias, a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnicas das artes, ofícios e indústrias” (Fonseca *apud* Simioni, 2004, p. 92). Segundo Simioni, “a iniciativa do Liceu propiciava a formação de uma mão de obra feminina e, ao educá-la, levaria adiante um projeto social relevante. Mas tal projeto não se refere a todas as mulheres, e sim a uma camada em particular: às mulheres pobres”, visando à formação de artesãos habilidosos, e não de uma elite artística (*ibidem*, p. 92-95).

A abertura de classes de arte para as mulheres foi comemorada com a produção de um documento, por iniciativa do próprio estabelecimento, intitulado *Poliantéia comemorativa da inauguração das aulas para o sexo feminino do Liceu Imperial de Artes e Ofícios*, composto por um conjunto de textos que possuíam como tema comum a educação/profissionalização feminina, todos eles produzidos por escritores proeminentes, residentes no Rio de Janeiro. No total, cento e trinta e uma contribuições foram encaminhadas, quatro delas tendo sido escritas por mulheres, e o restante, cento e vinte e sete, de autoria masculina. Por si só, estes números são sobremaneira sugestivos, não sendo equivocado considerar que “o documento presta-se, de uma forma altamente expressiva, para o estudo da versão masculina a respeito da [educação e profissionalização da] mulher” (Bernardes, 1989, p. 22)¹⁸.

Concentrando-se nos textos produzidos pelos homens, Maria Thereza Bernardes (1989) analisou pormenorizadamente a *Poliantéia*, vindo a classificar cada uma dos escritos segundo uma escala por ela elaborada, composta por seis “idéias-matrizes”, que exprimem os diferentes modos como os cento e vinte e sete colaboradores apreendem a educação/profissionalização feminina:

<i>Diversificação das idéias sobre educação da mulher</i>		<i>Número de colaborações</i>
1	A educação deve preparar a mulher exclusivamente para o lar e jamais contribuir para a sua emancipação intelectual ou profissional	9
2	Idéias evasivas que não chegam a definir educação feminina	9
3	A educação deve completar a formação feminina	7
4	A educação da mulher consiste, sobretudo, em uma preparação moral e religiosa	16
5	Educar a mulher é contribuir para a dignificação da família, da nação e do mundo	63
6	A educação da mulher representa sua emancipação	23

Fonte: Bernardes, 1989, p. 23¹⁹.

Como se pode notar, o recorte de Bernardes se estabelece no sentido de enfatizar a “filigrana de idéias” que compõe o “pensamento masculino sobre a educação da mulher” (1989, p. 23). Há um gradiente na escala estabelecida pela pesquisadora, em que o item 1 compreende os textos mais “conservadores”, que associam a mulher à maternidade e às atividades domésticas, enquanto o 6 abrange as visões mais libertárias acerca da educação feminina. Nesta escala, portanto, o último extremo enfeixa as contribuições que elegeram como tema comum o potencial emancipatório que o conhecimento poderia proporcionar à mulher.

Não à toa, a maior parte dos escritos, quase 50% do total, concentra-se no item 5, que situa a educação feminina no terreno da moral, sendo definida como uma ferramenta para a dignificação da família, da nação e do mundo²⁰. Vê-se aqui uma clara emanção do pensamento positivista, que credita à mulher uma “tarefa regeneradora da humanidade [de modo que] sua preeminência moral constituiria meramente um disfarce para sua heteronomia social, econômica e política” (Saffioti, 1976, p. 210).

A partir desta amostra, é possível perceber o quão desatrelada estava a educação feminina da idéia de um conhecimento emancipatório e, mais do que isso, reiterar o que já afirmamos anteriormente, i.e., que as “percepções dos papéis sociais distintos reservados aos homens e às mulheres [implicam] orientações educacionais diversas para uns e outros” (Simioni, 2004, p. 63)²¹.

À guisa de ilustração, os períodos a seguir, que constam da *Poliantéia*, ambos produzidos por adeptos do positivismo, aludem ao lar e à maternidade como elementos com os quais a mulher, “genuinamente”, se identifica. Aliás, como ressalta Bernardes, “toda essa atrofia na proposta sobre a educação feminina é envolvida por uma atmosfera de respeito e veneração às mães” (Bernardes, 1989, p. 26):

Nada mais quimérico do que certas doutrinas hoje em voga sobre uma igualdade mal entendida do homem e da mulher, nada mais desmoralizador do que lançar a mulher na concorrência industrial com o homem. Ser mãe e esposa é quanto basta à sua glória, à felicidade sua e nossa. (Miguel Lemos *apud* Bernardes, 1989, p. 24)

Proclamai cada vez mais alto o dever do homem sustentar a mulher; tornai esse dever uma realidade; formai homens capazes de compreendê-lo e executá-lo (R. Teixeira Mendes *apud* Bernardes, 1989, p. 25).

No tocante às áreas de atuação ditas “femininas”, algumas das quais nos referimos anteriormente, um ramo específico requer particular atenção, não somente por aparecer tradicionalmente vinculado ao sexo feminino, mas principalmente por ter desempenhado inegável função na educação escolarizada das mulheres brasileiras. Trata-se do ensino profissional normal, que tem seu surgimento associado à missão de solucionar “o problema dos quadros docentes das escolas primárias” (Saffioti, 1976, p. 221).

Para se ter uma idéia, as escolas normais, que passaram a existir em maior número após o ano de 1930, costumavam ser freqüentadas quase que exclusivamente por mulheres – em termos numéricos, elas representavam algo em torno de 90,0% do total de alunos. Esta procura se explica em parte pela existência de um vínculo simbólico que relacionava o papel de mãe ao de professora primária, vindo a garantir à profissão um lugar diferenciado/privilegiado no restrito espectro profissional a que as mulheres tinham acesso (i.e., sem que encontrassem grandes objeções). Como corolário, o corpo docente das escolas primárias não poderia contar senão com uma esmagadora presença feminina. Tomando por base a cidade do Rio de Janeiro, em 1935, Saffioti constata que 99,0% dos professores do ensino elementar eram formados por mulheres.

No entanto, cabe aqui um adendo. Ainda que em pequeno número até 1930, as escolas normais existentes no Brasil passaram a assumir, pouco a pouco, funções que lhe eram anteriormente incomuns – e isto em virtude do tipo de ensino que ofereciam e da escassez de escolas secundárias oficiais (*ibidem*, p. 222) – chegando a desempenhar, por exemplo, insuspeito papel na promoção de um refinamento intelectual “desinteressado”. Isso significa que as escolas normais, cujo intuito inicial seria bem mais pragmático, passam também a atender a uma diferente demanda, “desvinculada de preocupações utilitárias”:

Surgidas como escolas de formação de grau médio, destinavam-se à formação propedêutica e pedagógica do magistério primário. Ao lado de ser a escola normal uma instituição educacional destinada a qualificar força de trabalho para uma profissão de base intelectual, o que a assinalava como canal de ascensão, ela conferia também a seus alunos uma cultura geral desvinculada de preocupações utilitárias. Na medida em que se preenchia esta segunda função, a escola normal era procurada por moças sem intenções de desempenhar as ati-

vidades profissionais a que lhes daria direito o título de normalistas e que a elas acorriam em busca de uma cultura geral mais ou menos equivalente ao ensino secundário (*ibidem*, p. 222).

Saffioti também salienta que é somente em 1939 que os normalistas tiveram assegurado, por meio de um Decreto-Lei, o direito de ingresso em alguns dos cursos que integram as Faculdades de Filosofia, mormente pedagogia, letras neolatinas, letras anglo-germânicas, letras clássicas, geografia e história. Contudo, esta resolução vem acompanhada de um rearranjo profissional um tanto “vicioso”, caracterizado pela

tendência a impelir a mulher, elemento predominante das escolas normais, à realização de cursos superiores, que a encaminhariam ao magistério nas escolas de grau médio. Dada a formação recebida pelos normalistas, a preferência pelos cursos de pedagogia seria muito pronunciada. Mesmo porque estes cursos vinham concretizar, em termos pouco diversos, é verdade, uma velha aspiração de criar-se uma Escola Normal Superior, destinada a formar pessoal qualificado para o exercício do magistério de grau médio (*ibidem*, p. 228)²².

Considerações finais

À luz do recorte temporal aqui estabelecido, foi possível constatar que o tipo de educação destinado à mulher era marcadamente informal, e que mesmo a novidade inscrita nos ideais republicanos não fora suficiente para lanhar e/ou desengastar a estrutura oriunda dos três séculos de colonização agrária, fundamentada na “continência feminina” (*ibidem*, p. 26).

A vida da mulher, nesse contexto social, era a opção entre o matrimônio e o celibato. O primeiro representava a perspectiva ideal de aceitação para o indivíduo do sexo feminino. Quanto ao celibato, havia duas opções: a clássica categoria da ‘solteirona’ ou o ingresso numa instituição religiosa. (Mendes, 2004, p. 37)

Nestes termos, e de acordo como as análises encaminhadas por Needell (1993) e Saffioti (1976), até o final da República Velha, somente as famílias “de posse e posição” tinham acesso à educação secundária e superior, de modo que os nascidos fora dos círculos das elites estavam condenados à impossibilidade do letramento e da formação, a menos que conseguissem driblar tal sina, por meio do autodidatismo. À educação cabia, pois, “qualificar, desigualmente, pessoas ou grupos distribuídos de modo hierárquico num espaço social determinado”, de sorte que às mulheres estavam reservadas as posições ora de “adorno doméstico cuja única função socialmente relevante era a de gerir o lar e educar os filhos”, ora de mão-de-obra menos valorizada, quando estas se encontravam no pólo economicamente dominado, sendo “seu salário, freqüentemente menor que os dos homens na mesma ocupação”, e considerado uma espécie de arrimo para as despesas do lar

(Simioni, 2004, p. 95). Nas palavras de Amélia Beviláqua:

Outrora não era comum aos pobres saberem ler e, mesmo nas classes aristocráticas, muitas vezes somente se cuidava da instrução do menino. As meninas eram preparadas para serem donas de casa, cresciam em geral quase que completamente analfabetas²³.

Destarte, as distintas propostas pedagógicas oferecidas pelas instituições de ensino (formais e informais) à juventude brasileira do período, ao subentenderem possibilidades incompatíveis (quase sempre, desiguais) de formação intelectual e social, asseguraram, a um só tempo, a validação de um repertório de práticas formativas marcadamente dissonantes, cujas reverberações se fizeram sentir na configuração social e na definição dos papéis e representações sociais, especialmente em termos da atualização da assimetria entre os sexos.

À guisa de conclusão, convém salientar que o incentivo à leitura, gradativamente transformado em conspícua “prática formativa” passa, pouco a pouco, a ser apreendido como acicate ao aprimoramento dos papéis atribuídos à mulher, i.e., do receituário orientador de seu *dever ser*. Tanto que o livro se torna uma inegável fonte de exemplos e aconselhamentos, possibilitando às leitoras melhor dimensionar seus deveres como esposa e mãe (Almeida, 1914, p. 38)²⁴. Nestes termos, e como um efeito do preparo a que as mulheres passam a se submeter, o entresséculos assiste ao aumento significativo do público leitor feminino, diretamente relacionado à ampliação da alfabetização e às novas oportunidades de educação que lhes são oferecidas.

Não à toa, o Rio de Janeiro torna-se “o ponto favorito para a publicação de obras literárias” escritas por mulheres, figurando também como sede privilegiada para a criação de inúmeros periódicos, sob a direção feminina (Bernardes, 1989, p. 100). No entanto, o aumento do número de leitoras – fator peremptório para que muitas escritoras tomassem a frente na direção de redação de jornais, especialmente femininos, ou mesmo na condição de colaboradoras, como colunistas –, não se revelou fator determinante, ou ao menos suficiente, para lhes assegurar a fruição dos efeitos de consagração do campo literário que então se formava, havendo entre a prática de leitura e escrita e a consagração literária feminina propriamente dita um significativo hiato. Aliás, “o longo percurso enfrentado pelas mulheres para que fossem reconhecidas como autoras de seus textos era ainda incerto no início da década de 30” (Eleutério, 2005: 71)²⁵. Sem dúvida, merecedor de um estudo a parte, este quadro recende o tipo de educação (bem como suas implicações sociais) destinado às mulheres do período contemplado no presente artigo.

Notas

1. O presente texto foi produzido a partir de levantamentos bibliográficos empreendidos durante uma das etapas do doutoramento em Sociologia, que se realiza na USP, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda. A pesquisa conta com o suporte financeiro do CNPq.

2. Ainda que este artigo eleja como fonte privilegiada de investigação o período que se estende da década de 1870 até a década de 1930, quando necessário, serão feitas referências ao cenário mais abrangente do “longo século” XIX, para que seja possível compreender com mais acuidade as transformações de que são tributárias as propostas pedagógicas e as práticas formativas que germinaram no período aqui contemplado.

3. Heleieth Saffioti (1976, p. 188), ao se referir ao Brasil colônia, lembra que “a tradição cultural de que eram portadores os europeus aliada à escassez de mulheres brancas e à licenciosidade dos costumes explicam a reclusão a que os homens obrigavam as suas filhas e esposas. O princípio da segregação sexual, integrante da tradição ibérica e validado pela Igreja Católica, iria, assim, pesar profundamente na formação da personalidade feminina, fazendo da mulher um ser sedentário, submisso, religioso, de restrita participação cultural”.

4. APJ (Arquivo do Poder Judiciário). Como mostra Michelle Perrot, “‘seja bela e cale a boca’, aconselha-se às moças casadoiras, para que evitem dizer bobagens ou cometer indiscrições” (2005, p. 10). Assim, “a moça tocava piano, mas era vetada a participação em uma orquestra; esboçaria um desenho, todavia era proibida de fazer uma exposição pública. Poderia escrever, porém, não podia publicar, nem viver de seu próprio trabalho” (Mendes, 2004, p. 25). Exemplo contundente desta situação é iluminado por Maria Odila S. Dias, ao se referir a um episódio que evidencia o quão indesejável e condenável se afigurava a formação intelectual da mulher: “em São Paulo, em 16 de março de 1835, uma visita de inspeção ao Seminário de meninas órfãs resultou num relatório ao Presidente de Província, denunciando abuso da professora, que ensinava literatura, em livros difíceis, em vez de ensinar a coser e a bordar” (Dias, 2001, p. 38).

5. Sobre o assunto, consultar Smith (2003).

6. Como lembra Susan Besse (1999, p. 53), “ficar solteira raramente dava, às mulheres que o desejassem, a oportunidade de livrar-se dos papéis domésticos e da vida de família. A dependência econômica e o ostracismo social deixavam-nas sem outra opção que não a de viver com os pais ou irmãos e ajudar a realizar o trabalho enfadonho de cuidar da casa sem as recompensas ou o status que acompanhavam o casamento. Até mesmo as poucas mulheres solteiras que trabalhavam, sendo bem-sucedidas na árdua batalha para ganhar a vida de modo decente, estavam sujeitas à vigilância e ao julgamento constantes sobre suas vidas pessoais”. Além disso, enquanto o casamento por conveniência se afigurava como um bom negócio para as famílias mais abastadas, sem necessariamente subentender afeição pessoal entre os futuros cônjuges, “as moças pobres, sem dotes permaneciam solteiras ou tendiam a constituir uniões consensuais sucessivas” (Dias, 2001, p. 31).

7. Ainda que prendada e virtuosa, a mulher que não se casava via obliterada a possibilidade de prestígio social, pois seu lugar na sociedade definia-se, substancialmente, em função do laço matrimonial que deveria constituir. Nas palavras de Saffioti (1976, p. 33), “a felicidade pessoal da mulher, tal como era então entendida, incluía necessariamente o casamento. Através dele é que se consolidava sua posição social e se garantia a sua estabilidade ou prosperidade econômica”. A própria simbologia implícita na incorporação do sobrenome do marido revela o novo *status* adquirido, o de esposa, que é quase um sinônimo de “distinta senhora”. Àquelas que não se casavam o rótulo pejorativo era inevitável. “Solteirona” era a pecha que acompanhava a mulher cujo “previsível destino” – o casamento – não se confirmava. A “solteirona” carregava o estigma da mal-amada, da aridez, do insulamento, pois “faltara-lhe o amor, faltaram-lhe as sagradas agonias da maternidade” (Almeida, 1903, p. 193). Assim, “o celibato de uma filha, [...] faz estremecer os pais, porque a palavra solteirona significa isolamento, falta dos carinhos mais justos, privação das mais ternas alegrias, miséria muitas vezes, e muitas vezes ridículo” (*idem*, 1887, p. 61).

8. Saffioti lembra o quão perniciosas eram estas explicações, ao atribuírem “[ao] desuso do cérebro a que a sociedade condenara a mulher, negando-se a instruí-la, [a responsabilidade] pela menor evolução verificada das capacidades mentais femininas” (Saffioti, 1976, p. 206).

9. A esse respeito, Virgínia Wolf interpela uma platéia de mulheres, e nos dá a exata medida da proliferação destes discursos, bem como do contraponto entre os sujeitos do conhecimento (os homens) e os objetos de investigação (as mulheres): “Vocês têm idéia de quantos livros são escritos por homens? Têm idéia de que vocês são, provavelmente, o animal mais discutido do universo?” (Woolf, 1985: 36). Sobre “mulheres como anomalia” ver, também, Rosaldo (1979, p. 49-51).

10. É possível constatar a existência de uma correlação entre o trabalho feminino e a posição social ocupada pela mulher, de modo que, às “bem-nascidas”, ou “bem-casadas”, o epíteto de “ornamento” é recorrentemente empregado, estando elas livres da preocupação com as urgências materiais. Já para aquelas que não desfrutavam de privilégios oriundos do nascimento, ou obtidos pelo casamento, a possibilidade de sobrevivência aponta para o universo extradoméstico do trabalho, muitas vezes informal, como uma necessidade elementar (Dias, 2001). Quanto a este quadro, diz a escritora Júlia Lopes: “se uma mulher brasileira, (se há exceções? há-as de certo!) cai de uma posição ornamental em outra humilde, é de rosto descoberto que dia procura trabalho então vai ser costureira, mestra, tipógrafa, telegrafista, aia, qualquer coisa, conforme a educação recebida, ou o ambiente em que vive [...]. Felizes as donzelas pobres, obrigadas pelas circunstâncias apertadas da vida a empregar a sua inteligência e a sua atividade no trabalho e no estudo!” (Almeida, 1906, p. 10).

11. Vale mencionar que, em 1900, José Veríssimo publica uma crônica na qual “expõe abertamente a chaga da cultura erudita brasileira, respaldando-a num panorama bem mais amplo e concreto. À parte os problemas políticos, seus óbices fundamentais repou-

sariam sobre a própria estrutura social da nação, repercutindo diretamente na área da cultura”. A crônica nos informa que “o numero de analfabetos no Brasil, em 1890, segundo a estatística oficial, era, em uma população de 14333915 habitantes, de 12213356, isto é, sabiam ler apenas 16 ou 17 em 100 brasileiros ou habitantes do Brasil” (*apud* Sevcenko, 1995, p. 88).

12. Nos termos de Saffioti, “o liberalismo de que se impregnava a legislação sobre o ensino na primeira República deixava larga margem de atuação à Igreja Católica, muito mais apta do que os leigos, pela tradição e pela posse de quadros habituados ao magistério, a desempenhar as tarefas educacionais situadas no terreno da livre concorrência” (1976, p. 214). Em consonância com estas considerações, Manoel (1996, p. 17) alude ao fato de que “no Brasil, a implantação do projeto liberal, por não representar um momento decisivo da luta burguesa para superar o mundo aristocrático e rural, mas significando um reordenamento da própria oligarquia ao redor de uma nova ordenação política, não provocou exclusões e eliminações, mas cooptações e inclusões. Na esfera religiosa e educacional a conciliação se manifestou fortemente”.

13. Nísia Floresta Brasileira Augusta era o pseudônimo utilizado pela republicana e abolicionista Dionísia de Faria Rocha (1810-1885), tradutora da versão francesa do livro *Vindications for the rights of woman*, de Mary Wollstonecraft (1759-1797), que é considerado pela crítica uma obra vanguardista, ao antecipar em mais de um século e questões que fariam parte de diversas abordagens femininas (Duarte, 2003, p. 432; Gotlib, 2003, p. 30; Hahner, 1980, p. 29-31; Besse, 1999, p. 126-127).

14. Segundo atesta Broca (1979), as indagações formuladas por Nísia Floresta escandalizaram o conservadorismo da burguesia monárquica. Cabe ainda dizer que sua verve questionadora tinha predileções temáticas: a reivindicação da emancipação feminina, a abolição da escravidão. Ainda de acordo com Brito Broca, Nísia Floresta “escrevia em jornais e publicava livros, um dos quais com o título bem expressivo de Direitos das Mulheres e Injustiças dos Homens. Causou tanto mal-estar com essa atitude, que consta ter-lhe sido aconselhada uma viagem à Europa, para atender aos desejos dos que se inquietavam com suas atividades. Partiu ela para o Velho Mundo e lá se relacionou com Lamartine, Victor Hugo, Auguste Comte, vindo a escrever livros em francês e falecendo em Ruão” (1979, p. 77). Sobre a escritora, consultar também Gotlib (2003, p. 29-32).

15. Segundo Bourdieu, “a melhor prova das incertezas do estatuto atribuído às mulheres no mercado de trabalho reside, sem dúvida, no fato de que elas são sempre menos remuneradas que os homens, e mesmo quando todas as coisas são em tudo iguais, elas obtêm cargos elevados com os mesmos diplomas e, sobretudo, são mais atingidas, proporcionalmente, pelo desemprego, pela precariedade de empregos e relegadas com mais facilidade a cargos de trabalho parcial – o que tem, entre outros efeitos, o de excluí-las quase que infalivelmente dos jogos de poder e das perspectivas de carreira” (2003, p. 111). Neste mesmo registro, ao tratar das diferenças entre os sexos a partir das relações de poder e produção de valor, Rosaldo (1979, p. 35) atenta para o fato de que “aspectos característicos

dos papéis femininos e masculinos nos sistemas sociais, culturais e econômicos podem ser relacionados a uma oposição universal entre os domínios de atividades domésticas e públicas”. A despeito das particularidades de cada arranjo social, a autora procede a uma revisão bibliográfica, e procura demonstrar a existência de “invariantes sócio-históricas” concernentes aos “valores de prestígio [que aparecem] sempre ligados às atividades do homem”, concluindo que o “mundo feminino” é regido por um saber informal, enquanto o masculino orchestra-se por “normas formais de relacionamentos e características de papéis publicamente reconhecidos” (*ibidem*, p. 63).

16. Vale lembrar que Susan Besse procede a um levantamento complementar de dados ao elaborado por Safiotti, referente ao ano de 1940 (ver Besse, 1999, p. 126-142). Besse mostra que apenas gradualmente as mulheres foram favorecidas pela expansão dos recursos educacionais, já que, de um modo geral “a dualidade do sistema educacional brasileiro – no qual o ensino primário normal e profissional era desvinculado da universidade e do ensino secundário preparatório para a universidade – funcionava para manter as hierarquias de gênero, bem como as de classe” (p. 128). Ainda lembra a autora que, mesmo após a década de 1930, considerando-se os egressos em nível universitário, apenas 9% eram mulheres.

17. “Fundado em 23 de novembro de 1856, por Francisco Joaquim Bethencourt da Silva, a Sociedade Propagadora das Belas Artes inaugurava, em 9 de janeiro de 1858, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Funcionava à noite, com professores gratuitos e dedicava-se à arte aplicada à indústria. As matérias essenciais, como a linguagem e a matemática, ao lado do desenho, eram ensinadas com o intuito de preparação aos ofícios e às profissões industriais” (Álvaro Paes de Barros *apud* Bernardes, 1989, p. 21).

18. As quatro mulheres convidadas foram Adelina Lopes (irmã da também escritora Júlia Lopes de Almeida), Ana Machado Nunes Pena, Guilhermina de Azambuja e Laurencia Neto (Bernardes, 1989, p. 22).

19. No grupo que enxerga a educação como complemento à formação feminina estão Arthur Azevedo e Machado de Assis. Para este, fazia-se necessário “acrescentar ao papel feminino de direção do lar um pouco mais de cultivo do espírito” (*ibidem*, 27). Por sua vez, o nome de Sílvio Romero aparece vinculado ao grupo segundo o qual “educar a mulher é contribuir para a dignificação da família, da nação e do mundo” (*ibidem*, p. 31).

20. Tal como lembra Eleutério (2005, p. 74), as quatro mulheres também “comungavam das opiniões masculinas que observavam que educar a mulher é ‘contribuir para a dignificação da família, da nação e do mundo’”.

21. A esse respeito, ver Besse (1999, esp. cap. 5, intitulado “Educação sem emancipação”, pp. 123-124). De acordo com a autora, “a significação social da educação das mulheres era, pois, limitada pelas expectativas – partilhadas por homens e mulheres – de que as mulheres continuariam a ser os baluartes da ordem social e as guardiãs das relações sociais e de gênero tradicionais. Enquanto as mulheres (inclusive as educadoras) continuassem a encarar a própria educação como preparatória do casamento e da maternidade, a função

desta como força socializadora era mais significativa do que seu papel como força libertadora”.

22. Para um exame mais detalhado acerca da escola normal, consultar Saffioti, 1976, pp. 221-232.

23. Conferência proferida por Amélia Beviláqua, em agosto de 1905, no Terceiro Congresso Científico Latino Americano, realizado no Rio de Janeiro. A íntegra da exposição foi publicada, em 1907, na revista *Literatura e Direito*, com o título “Instrução e Educação da Infância”. Ainda de acordo com o tema, vale acrescentar que “no Rio de Janeiro, as mulheres tinham acesso a um número muito menor de escolas do que os homens. Em 1885, eram 17 primários públicos para os homens, atendendo a 909 alunos, ao passo que 9 escolas atendiam 533 alunas. A rede particular mantinha 51 estabelecimentos para homens e 46 para mulheres, mas enquanto eram 4490 alunos do sexo masculino, apenas 2864 mulheres estavam aí matriculadas” (Stein *apud* Simioni, 2004, p. 64).

24. Alexandre Eulálio (1992, p. 31) assinala que “denunciando relações e necessidades diferentes, dentro de um todo social até então indiferenciado, a folha abre espaço para certo público que até então não contara de modo nenhum para os seus organizadores. Trata-se da ‘gentil leitora’, silhueta amável cuja presença só fora notada em algum raríssimo periódico ameno, mas agora exige redator especializado e rodapé apenas seu, até mesmo nos grande diários”.

25. Como lembra Saffioti, “para o Brasil como um todo, o que se pode constatar é que a mulher não havia, realmente, penetrado nas escolas superiores, em números significativos, até 1930” (1976: 221).

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **Livro das donas e donzelas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editor, 1906.

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **Ânsia eterna**. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1903.

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **Livro das noivas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editor, 1914.

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **Eles e elas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editor, 1922.

BAMBERGER, Joan. “O mito do matriarcado: por que os homens dominavam as sociedades primitivas?” In: Rosaldo, Michelle Z. e Lamphere, Louise. **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

BERNARDES, Maria Thereza Caiuby Crescenti. **Mulheres de ontem?** Rio de Janeiro – Século XIX. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

BESSE, Susan K. **Modernizando a desigualdade**. Reestruturação da ideologia de gênero no Brasil – 1914-1940. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

BEVILÁQUA, Amélia. “Instrução e educação da infância”. **Literatura e Direito**. Bahia: Magalhães, 1907. Fonte: Biblioteca Lúcio de Mendonça da Academia Brasileira de Letras.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRANDÃO, Izabel e MUZART, Zahidé. **Refazendo nós**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2003.

- BROCA, Brito. **A vida literária no Brasil – 1900**. Rio de Janeiro: José Olympio: Academia Brasileira de Letras, 2005.
- BROCA, Brito. “A mulher na literatura brasileira”. *In*: **Românticos, pré-românticos, ultra-românticos: vida literária e romantismo brasileiro**. São Paulo: Polis/INL/MEC. Vol. 1 das Obras Reunidas. 1979.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- CHADWICH, Whitney. “Vivendo simultaneamente: Sonia & Robert Delaunay”. *In*: Chadwich, Whitney e Courtivron, Isabelle de. **Amor & arte: duplas amorosas e criatividade artística**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- EHRENREICH, Bárbara e ENGLISH, Deirdre. **Para seu próprio bem: 150 anos de conselhos de especialistas para as mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2003.
- ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. **Vidas de romance: as mulheres e o exercício de ler e escrever no entresséculos (1890-1930)**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005
- FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. Rio de Janeiro: Typographia de M. A. da Silva Lima, 1853.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados & mocambos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- EL FAR, Alessandra. **Encenações da imortalidade**. Rio de Janeiro: FGV Editora/FAPESP, 2000.
- GOTLIB, Nádía Battella. “A literatura feita por mulheres no Brasil”. *In*: Brandão, Izabel e Muzart, Zahidé. **Refazendo nós**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2003.
- HAHNER, June E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais: 1859-1937**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de e ARAÚJO, Lúcia Nascimento. **Ensaístas brasileiras: mulheres que escreveram sobre literatura e artes de 1860 e 1991**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- LISBOA, Henriqueta. **Obras completas**. São Paulo: Duas Cidades, 1985.
- MACCOBY, Eleanor. “Gender and relationships”. **American Psychologist**, vol. 45, nº 4, 1990, pp. 513-520.
- MALUF, Marina e MOTT, Maria Lúcia. “Recônditos do mundo feminino”. *In*: **História da vida privada no Brasil**. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MANOEL, Ivan. **Igreja e educação feminina (1959-1919): uma face do conservadorismo**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- MELLO E SOUZA, Gilda de. **O espírito das roupas: a moda no século dezenove**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MENDES, Algemira de Macedo. **A imagem da mulher na obra de Amélia Beviláqua**. Rio de Janeiro: Caetés, 2004.
- NEEDELL, Jeffrey. **Belle Époque tropical – Sociedade, cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- PAIXÃO, Sylvia Perlingeiro. “Introdução”. *In*: Almeida, Júlia Lopes de. **Correio da roça: romance epistolar**. Rio de Janeiro/Brasília: Presença Edições/Instituto Nacional do Livro, 1987.
- PEIXOTO, Afrânio. **A educação da mulher**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

- PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.
- ROSALDO, Michelle Zimbalist. “A mulher, a cultura e a sociedade: uma revisão teórica”. *In*: Rosaldo, Michelle e Lamphere, Louise. **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- SAINT MARTIN, Monique de. “Les ‘femmes écrivains’ et le champ littéraire”. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 1, 1990, pp. 52-56.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão – Tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão Artista: pintoras e escultoras brasileiras entre 1884 e 1922**. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia da USP. São Paulo, 2004.
- SMITH, Bonnie G. “Mulheres profissionais: um terceiro sexo?”. *In*: Smith, Bonnie G., **Gênero e História: homens mulheres e prática histórica**. Bauru, SP: EDUSC, 2003, pp. 387-441.
- SMITH, Bonnie G. **Gênero e História: homens, mulheres e prática histórica**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- TELLES, Norma. “Escritoras, escritas, escrituras”. *In*: Del Priore, M. (org.). **História das mulheres do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001