

UFRRJ
INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DISSERTAÇÃO

Discursos e sentidos sobre a educação feminina na corte, século XIX. Uma reflexão histórica da “*Polyantheia commemorativa de inauguração das aulas para o sexo feminino do Imperial Lycêo de Artes e Offícios*”

Francismara de Oliveira Lelis

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPHR**

Discursos e sentidos sobre a educação feminina na corte, século XIX. Uma reflexão histórica da “*Polyantheia commemorativa de inauguração das aulas para o sexo feminino do Imperial Lycêo de Artes e Offícios*”

FRANCISMARA DE OLIVEIRA LELIS

Sob a orientação do
Prof. Dr. Fábio Henrique Lopes

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em História**, ao Programa de Pós-Graduação em História, Área de Graduação: Estado e Relações de Poder, Linha de Pesquisa: Relações de Poder, Linguagens e História Intelectual.

Seropédica, RJ
Maio de 2016.

371.8220981

L541d

T

Lelis, Francismara de Oliveira, 1987-

Discursos e sentidos sobre a educação feminina na corte, século XIX. Uma reflexão histórica da "Polyantheia comemorativa de inauguração das aulas para o sexo feminino do Imperial Lycêo de Artes e Offícios" / Francismara de Oliveira Lelis. - 2016.

99 f.:il.

Orientador: Fábio Henrique Lopes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em História, 2016.

Bibliografia: f. 94-99.

1. Mulheres - Educação - Brasil - História - Séc. XIX - Teses. 2. Liceu de Artes e Ofícios (Rio de Janeiro, RJ) - História - Teses. I. Lopes, Fábio Henrique, 1971- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em História. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO E
DOUTORADO

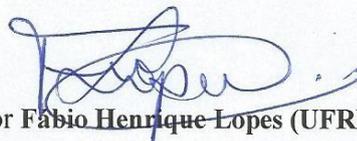
Discursos e sentidos sobre a educação feminina na corte, século XIX. Uma reflexão histórica da “Polyantheia comemorativa de inauguração das aulas para o sexo feminino do Imperial Lyceô de Artes e Offícios”

FRANCISMARA DE OLIVEIRA LELIS

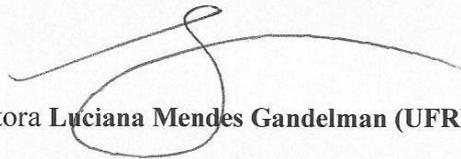
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História, no Programa de Pós-Graduação em História – Curso de Mestrado, área de concentração em Relações de Poder e Cultura.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 13/05/2016

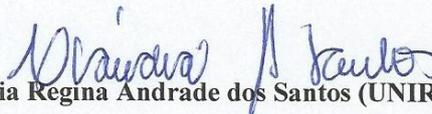
Banca Examinadora:



Professor Doutor **Fabio Henrique Lopes** (UFRRJ)
Orientador e Presidente da Banca



Professora Doutora **Luciana Mendes Gandelman** (UFRRJ)



Professora Doutora **Claudia Regina Andrade dos Santos** (UNIRIO)

Dedico essa jornada aos meus pais, Sandra e Josemar, e aos meus avós, Dileya e Manoel.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação pode ser uma atividade solitária. Você, o computador, livros e mais livros, papéis, fotocópias, pensamentos girando pelo ar tentando fazer sentido. Mas para que esses momentos solitários aconteçam de forma proveitosa, existem tantos outros momentos de encontros e diálogos, momentos esses extremamente necessários para a criação e amadurecimento da pesquisa que se transforma em dissertação. Assim, agradeço à tantas pessoas que me encontraram, me receberam e se doaram em algum nível para que eu pudesse trilhar esse caminho chamado mestrado.

Agradeço ao professor Fábio Lopes, meu orientador, por aceitar esta “*estrangeira em terras rurais*”, por toda a atenção e carinho que dedicou e por toda a paciência em me receber novamente, sempre que minhas crises de ansiedade me afastavam.

Agradeço à Mariléa de Almeida e Alexandre Avelar, por terem sido canais que me permitiram encontrar o Fábio. Agradeço também à Coordenação do Programa de Pós-graduação em História da UFRJ e ao corpo docente, em especial aos professores Luís Edmundo e Maria da Glória, responsáveis por aulas memoráveis que tive o prazer de assistir.

Também sou extremamente grata às minhas amigas de turma Lorhane, Yaísa Arruda e Bárbara Whinter, por serem minhas guias pela Rural, por fornecerem “*casa e comida*” sempre que precisei ficar em Seropédica, pelas conversas, risadas, churrascos e amizade. Ao amigo Aguiomar, obrigada pelas caronas e pelos debates historiográficos nos caminhos da Serra das Araras. Sou grata pela *nerdice* do Ulisses, pela generosidade da Nathally, o carinho da Bruna, e a presença de tantos outros colegas que contribuíram para que as experiências das aulas fossem ainda mais ricas e frutíferas.

Saindo do ambiente acadêmico, outros encontros também são importantes nessa jornada. Rafael França, meu melhor amigo, meu irmão de leite, meu exemplo e meu orgulho. Não tenho palavras para descrever a importância que a sua existência tem nas minhas decisões e conquistas. Obrigada por ser tão presente, mesmo existindo tantos quilômetros entre nós. Às minhas ex-professoras de graduação e hoje queridas amigas, Tania Bassi e Irene Rodrigues, grata pelo incentivo e aprendizagem constante. Às *minas* mais incríveis do mundo, que me dão forças e esperanças de um mundo melhor: Carla Duarte, Juliana de Freitas e Mariana de Freitas (Mari, obrigada pelas suas músicas, fazem parte da minha trilha sonora).

Aos amigos de uma década e muita história, obrigada pelos reencontros: Priscila Cristine, Rodrigo Ribeiro, Frederico Ribeiro, Ludiene Gaione, Fábio Carvalho, Raul de Almeida, Tatiana Andrade e Fernanda Furtado.

Às amigas do Studio de Dança Renya Lago, obrigada pelos momentos de descontração e cumplicidade que permitiram esquecer dos problemas por algumas horas. Agradeço também às pessoas queridas do C. E. Vila Maria, o carinho dos meus alunos, o incentivo dos meus colegas de trabalho e o apoio da direção que compreendeu as vezes que precisei me ausentar em prol da minha pesquisa.

Ao Luiz, meu companheiro e *assistente de pesquisa*, obrigada por estar sempre do meu lado, por sempre me estender a mão, por não me deixar desistir e por sempre conseguir me fazer sorrir. À minha família agradeço por tudo, é a estrutura que me permite lutar pelos meus sonhos. Mãe, pai, vó, vô, a gratidão que eu sinto por vocês é tão grande quanto o amor que nós compartilhamos, e uma página de agradecimento não é suficiente.

Gratidão.

RESUMO

LELIS, Francismara de Oliveira. **Discursos sobre a educação feminina na corte, século XIX. Uma reflexão histórica da “*Polyantheia comemorativa de inauguração das aulas para o sexo feminino do Imperial Lycêo de Artes e Offícios*”**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica – RJ. 2016.

Na corte, em 1881, o Imperial Liceu de Artes e Ofícios, instituição que oferecia ensino profissionalizante com ênfase no desenho, abre sua primeira turma feminina. Para comemorar a inauguração do novo curso, o Liceu publica uma coletânea de textos intitulada “*Polyantheia comemorativa de inauguração das aulas para o sexo feminino do Imperial Lycêo de Artes e Offícios*”, reunindo diversos intelectuais brasileiros, dos quais 127 homens e apenas 4 mulheres dissertaram sobre a educação que o Liceu deveria fornecer para o público feminino. O presente trabalho visa historicizar esse documento singular, buscando compreender o papel do Liceu de Artes e Ofícios na educação da Corte, a criação do curso, dentro das possibilidades educativas destinadas ao gênero feminino, além de analisar como os/as autores/as da *Polyantheia* compreenderam a abertura do curso e a importância e os sentidos atribuídos à da educação feminina.

Palavras-chave: Mulheres; Educação; Discursos; Gênero.

ABSTRACT

LELIS, Oliveira Francismara. **Discourses on female education in the court, XIX century. A historical reflection of "Commemorative Polyantheia of classes inauguration for female gender of Imperial Lycêo of Arts and Crafts"**. Masters Dissertation. Rural Federal University of Rio de Janeiro. Seropédica - RJ. 2016.

In court, in 1881, the Imperial Lyceum of Arts and Crafts, institution that offered vocational education with an emphasis on design, opens its first female class. To celebrate the inauguration of the new course, the Lyceum publishes a collection of texts entitled "Commemorative Polyantheia of classes inauguration for female gender of Imperial Lycêo of Arts and Crafts" gathering various Brazilian intellectuals, of which 127 men and only 4 women lectured about education that Lyceum should provide for the female public. This study aims to historicize this unique document, seeking to understand the role of the Arts and Crafts Lyceum in court education, the creation of the women's course within the educational possibilities intended for feminine gender, besides to analyze how the authors (men and women) of Polyantheia understood the opening of the course and the importance and the meanings attributed to female education.

Keywords: Women; Education; Speeches; Genre.

LISTA DE ABREVIACOES

SPBA – Sociedade Propagadora das Belas Artes

LAO – Liceu de Artes e Ofícios

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figuras

- Figura 1** - Página do Almanaque Laemmert com propaganda do Colégio de Meninas da Baronesa de Geslin Pág. 24.
- Figura 2** - Página do Almanaque Laemmert com propaganda do Colégio Almeida Bastos Pág.27.
- Figura 3** - Francisco Joaquim Bethencourt da Silva..... Pág. 34.
- Figura 4** - Igreja de São Joaquim..... Pág. 36
- Figura 5** - Sede da SPBA e do Liceu de Artes e Ofícios, inaugurada em 3 de setembro de 1878 Pág. 39.
- Figura 6** - Lexicologia - Guilherme Bellegarde..... Pág. 59.
- Figura 7** - Baronesa de S. Matheus, uma das mulheres que contribuiu para a implementação das aulas para o sexo feminino..... Pág. 61
- Figura 8** - Capa da edição simples..... Pág. 64.
- Figura 9** - Capa interna da edição especial de 300 exemplares..... Pág. 65.
- Figura 10** - Detalhe da capa da edição de trezentos exemplares..... Pág. 66.
- Figura 11** - Retrato de Princesa Izabel, impresso em litografia..... Pág. 67.

Quadros

- Quadro 1 - Divisão dos textos elaborado por Bernardes..... Pág. 75.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
Capítulo I – Educação para o progresso	15
1.1 As leis da educação Imperial	17
1.2 Uma educação para o mundo do trabalho	31
Capítulo II - A Nova Legião (ou sobre como educar as mulheres)	40
2.1 O Liceu das mulheres	53
Capítulo III – Uma <i>Polyantheia</i> para comemorar	63
3.1. Excelentíssimas senhoras e ilustres cavalheiros: os notáveis homens de letras?	69
3.2 Os selectos discursos d'esta collectanea	75
Considerações finais ou quando se reconhece que a escrita tem gênero	91
Fontes	94
Referências bibliográficas	96

1 INTRODUÇÃO

Para esta introdução, considero importante iniciar revelando posições e fronteiras de meu lugar de fala. Como mulher negra, nascida no interior do Estado do Rio de Janeiro, me licenci em História, ao final do ano de 2008 (UGB-FERP) e em 2010 iniciei minha jornada como professora da rede pública do Estado do Rio. Estar na sala de aula em meio a tantos jovens de diferentes características, é uma instigante interrogação sobre o processo que levou esses diferentes sujeitos – meus alunos e alunas, eu mesma, funcionários e colegas de profissão – a partilharem o processo de ensino-aprendizagem numa instituição pública de educação. Esses espaços e essas posições de sujeito, essa ocupação e distribuição do espaço escolar, não são naturais. Ou seja, são históricos e datados, como também o é a construção de um espaço físico e social destinado prioritariamente à educação.

Hoje, nas turmas de ensino médio da rede estadual em que atuo, percebo um número equiparado de alunos e alunas, frequentando os mesmos espaços e atividades. Mas, nos conteúdos que sou orientada a ministrar e nos materiais didáticos, minhas alunas não se encontram representadas, nossas antepassadas estão invisíveis ou são tratadas como artigos de curiosidade, apêndices do conteúdo principal, ainda masculino, misógino, excludente e heterossexista.

Permanece um silêncio sobre as mulheres na maioria dos conteúdos, situação que faz tempo muito me causara incômodo, e fez com que buscasse caminhos para o entendimento deste processo de “apagamento” das mulheres. Neste ínterim, fui aprofundando minhas leituras e estudos, quando encontrei a categoria *gênero*, que se colocava como uma possibilidade analítica para o entendimento dessas questões no campo historiográfico (bem como em outros campos das ciências humanas), de forma a também incluir as mulheres e o feminino como agentes da história e refletir sobre processos de sua exclusão.

O material didático comumente distribuído pelas redes de ensino, trabalhado ou reproduzido em nossas escolas, pode ser entendido como a ponta do iceberg de uma produção historiográfica já sedimentada. Por isso, ainda precisamos de novas e férteis pesquisas que possibilitem repensar a histórica invisibilização de sujeitos, grupos, práticas e costumes, pois como Joan Scott mostra em relação à categoria de gênero, a história não é apenas o registro das construções sociais dos gêneros através do tempo, mas também tem sua responsabilidade

pela manutenção e produção desses papéis sociais e suas diferenciações: “*as representações históricas do passado ajudam a construir o gênero no presente.*”¹

A história também pode contribuir com releituras e desconstruções de papéis sociais, agenciando novos significados, oferecendo outras e novas referências para construção de subjetividades. O trabalho do/a historiador/a é também uma atuação política. Da mesma forma, o papel do/a professor/a. Com isso em mente, fiz a opção por ser professora-pesquisadora, buscando assim contribuir com a aproximação da educação básica com a produção acadêmica.

Em 2011, concluí a especialização em História do Brasil na UFF – Universidade Federal Fluminense, onde tive a oportunidade de ter aulas com a professora Rachel Soihet. Na bibliografia de uma de suas aulas, descobri o livro “*Mulheres de Ontem?*”, fruto da pesquisa de doutorado da socióloga Maria Thereza C. C. Bernardes. A leitura do mesmo me despertou curiosidade acerca de uma de suas fontes. Desde o título, esse documento já se demonstrava singular: *Polyantheia comemorativa da inauguração das aulas para o sexo feminino do Imperial Liceu de Artes e Ofícios.*

A primeira interrogação: o que afinal era uma polianteia? Essa palavra ainda consta em alguns dicionários, como uma coletânea de textos reunidos em comemoração a algo. Seguiu-se uma nova interrogação: de que forma o início de um curso feminino foi considerado digno de comemoração, inclusive com uma publicação específica para esse fim? Publicação esta que contou com a contribuição de mais de uma centena de autores de renome, segundo a fonte, os “*mais distintos homens de letras*”² do Império, incluindo Machado de Assis, Miguel Lemos e Joaquim Nabuco. Os questionamentos que a especialização me provocou, levaram-me ao mestrado e ao desenvolvimento dessa dissertação.

O primeiro capítulo, intitulado “*Educação para o progresso*”, foi estruturado a partir da reflexão sobre a construção de uma educação escolar durante o Império Brasileiro, tendo como ponto de partida os principais decretos que legislaram sobre a escolarização da população brasileira, desde a Constituição de 1824, que no artigo 179 afirmava garantir “*A instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos*”, passando pela Lei Geral do Ensino de

¹ SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and político of history. **Cadernos Pagu**. São Paulo: Pagu – Núcleo de estudos de Gênero/Unicamp, 1994. p.13

² BELLEGARDE, Guilherme; FERREIRA, Felix; SILVA JÚNIOR, José Maria da. (orgs.) **Polyantheia Comemmorativa das aulas para o sexo feminino do Imperial Lycêo de Artes e Offícios**. Rio de Janeiro: Typ. e Lith. Lombaerts & c. 1881. p.1.

1827; pelo Ato Adicional de 1834, que delegou às províncias a responsabilidade pelo ensino primário e secundário; pelo Decreto de 1854, que reformou o ensino primário e secundário da Corte; e, por fim, a Reforma de 1879, que passou a autorizar a entrada de mulheres no ensino superior. Para compreender essa legislação educacional e a sociedade que a produziu, os textos de José Gondra e Alessandra Shueller³, e de Luciano Faria Filho⁴ foram de suma importância. Nesse capítulo também busquei historicizar a criação do Liceu de Artes e Ofícios e de sua mantenedora, a Sociedade Propagadora de Belas Artes, sendo os trabalhos de Celina Murasse⁵ e de Alba Bielinski⁶ minhas principais referências acerca destas instituições.

No capítulo “*A Nova Legião (ou sobre como educar as mulheres)*”, o foco são as mulheres e a educação a elas oferecida, com ênfase na educação escolar, percebendo as aproximações e distanciamentos daquela oferecida aos homens. Destaco os textos de June Hahner⁷, Norma Telles⁸ e Guacira Lopes Louro⁹, bibliografia essencial na elaboração desse capítulo. Também é nesse momento que problematizo a abertura da primeira turma feminina do Liceu de Artes e Ofícios. Para tanto, utilizo a categoria de *gênero*, segundo Joan Scott, para esmiuçar os lugares, papéis e performances forjadas para o sexo feminino, e como essas construções se enquadram dentro de uma instituição de ensino de cunho profissionalizante, o Liceu.

No terceiro e último capítulo, “*Uma Polyantheia para comemorar*”, concentro na fonte que desde o início me causou estranheza e curiosidade: *Polyantheia comemorativa da inauguração das aulas para o sexo feminino do Imperial Liceu de Artes e Ofícios*. A cada aproximação, se tornava mais instigante. Ela apresenta um recorte da intelectualidade da

³ GONDRA, José Gonçalves; SHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 28.

⁴ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In. ____; LOPES, Eliana Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4.ed. Belos Horizonte: Autêntica, 2010. p. 137.

⁵ MURASSE, Celina Midori. **A educação para a ordem e o progresso do Brasil: O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888)**. 2001, 184 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

⁶ BIELINSKI, Alba Carneiro. O Liceu de Artes e Ofícios – sua história de 1856 a 1906. In. **19&20**. Rio de Janeiro, v. 4, n.1, jan. 2009. http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/liceu_alba.htm. (Acessado em 07/08/2013).

⁷ HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

⁸ TELLES, Norma. Escritoras, escritas e escrituras. In PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Encantações – Escritoras e imaginário literário no Brasil*. São Paulo: Intermeios, 2012.

⁹ LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Corte em fins do Império, discorrendo sobre uma iniciativa de educação para mulheres numa instituição que até então era exclusivamente masculina. Para esse capítulo, retomo a categoria de gênero para analisar os discursos dos autores que contribuíram com a *polyantheia*, à luz de Foucault, sobretudo sua obra, *A Ordem do Discurso*¹⁰.

A escolha por desenvolver essa pesquisa que tem como fonte privilegiada um conjunto de textos que discorrem sobre a educação que deveria ser fornecida para as mulheres, é identificar e analisar os embates políticos, sociais e culturais de fins do século XIX, acerca do papel destinado às mulheres, e a educação condizente com essas possibilidades sociais. A desnaturalização de históricas relações de poder estabelecidas entre o masculino e o feminino, a reflexão sobre esse contexto Imperial em que novas oportunidades surgem para as mulheres (incluindo a escolarização), mas que ao mesmo tempo reforçou a manutenção de históricas fronteiras e hierarquias sociais definidoras do feminino, vai ao encontro de meus anseios de professora-pesquisadora. Essa pesquisa que se conclui em dissertação é a minha tentativa político-acadêmica de viver de forma mais plena a relação entre docência e pesquisa, na esperança de fortalecer uma ponte entre a educação pública e a academia.

¹⁰FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**.16.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

Capítulo I – Educação para o progresso

“Esta escola popular, filha do povo e querida dos pobres, não foi ainda, precisamente, estudada nem compreendida. Uma larga aspiração nacional está consubstanciada no seu ponto objetivo. Se será ou não realizada esse monumental cometimento é questão que só os tempos do porvir poderão mostrar”¹¹

Bethencourt da Silva sobre o Liceu de Artes e Ofícios

No processo de construção do Estado brasileiro, se fez necessário instituir mecanismos que garantiriam a governabilidade do mesmo. No desenvolvimento do Brasil Imperial, nação neófito que almejava o progresso característico dos países europeus, educar a população se tornou um dos mecanismos para garantir parte dessas condições de governabilidade, além de imprimir uma nova imagem da sociedade brasileira, rompendo e tentando apagar, assim, com o considerado *atraso colonial*.

Esse ideal político, econômico e intelectual era almejado por uma elite que sonhava com uma *civilização nos trópicos*, mas que ainda mantinha os pés apoiados na escravidão e na desigualdade social. Assim, esses homens¹², sobretudo os brancos, oriundos de famílias abastadas, detentoras de terras e escravos, educados pelas faculdades de Coimbra e, posteriormente, instituições nacionais como as faculdades de São Paulo e Olinda, debateram e traçaram os rumos do Brasil. Segundo Rodrigues:

A geração de políticos brasileiros que atuou na primeira metade do século XIX foi formada em Coimbra e, os que atuaram na segunda metade daquele século, foram formados pelas faculdades de Direito de Recife/Olinda e em São Paulo. Oriundos de famílias de proprietários de terras e de escravos, negociantes de “grosso trato” e traficantes de escravos tinham em comum o interesse pela manutenção da ordem estabelecida.¹³

São esses *homens públicos*, com determinados aspectos e marcadores sociais em comum e inspirados por teorias importadas – como o liberalismo e o positivismo – que

¹¹O Aspirante - Periódico Literário e Artístico dos alunos do Liceu de Artes e Ofícios. Ano 1. número 1. 11 de outubro de 1881.

¹² Utilizo o termo *homem* no decorrer do texto sempre para me referir aos sujeitos identificados como do sexo masculino e não como sinônimo de ser humano, forma em que o termo ainda é utilizado com recorrência. Preciso enfatizar que considero problemático esse uso recorrente e naturalizado, pois invisibiliza a parcela feminina da humanidade

¹³ RODRIGUES, Rafael Pinto. **A educação literária no Colégio de Pedro Segundo (1838-1854)**. 2010. 115f. Dissertação (mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2010. p. 22.

objetivaram a modernização e o progresso da nação brasileira, mas sem alterar, de fato, o *status quo*, as estruturas e relações de poder, domínio e hierarquias. Esses homens que se investiam do poder de representar os interesses da nação brasileira afirmavam a necessidade de equiparar o Brasil às nações europeias. Nas palavras de Ana Luiza Costa:

No século XIX, os homens, e me refiro aos sujeitos do sexo masculino, que se investiam do direito e dever de representar os interesses da nação, já afirmavam a necessidade de transformações para a sociedade brasileira. Isso significava, naquele momento, para as autoridades e para o senso comum, atingir certos parâmetros de modernização e moralização que equiparasse o Brasil às sociedades civilizadas da Europa ocidental e aos Estados Unidos.¹⁴

No processo de construção do Estado Brasileiro, é possível detectar diversos embates políticos, nos quais diferentes discursos disputavam espaço, instituindo novas relações de poder pelos e nos discursos, surgindo diferentes propostas de ações públicas. No meio desse jogo político, a educação da população se tornou tema recorrente, sobretudo em discursos de legisladores, intelectuais e membros da imprensa. O analfabetismo da maior parte da população era tido como um ranço colonial que não condizia com a imagem modernizante almejada pelos membros da elite branca. A constituição de uma educação escolarizada estava associada aos projetos de nação civilizada e à formação do Estado Brasileiro, ou seja, uma educação escolar sistematizada de acordo com os ideais dessa elite branca masculinista seria um canal para moralizar, higienizar e disciplinar o povo. Para Gondra e Shueler:

“A invenção do Brasil” constituía-se num projeto político que, gestado no processo de independência, foi incentivado no período regencial (1831-1840) e ao longo de todo o Segundo Reinado (1840-1889), manifesto no incentivo às instituições educacionais, culturais e científicas e no mecenato às artes e à produção cultural – ações que visavam promover um corpo de especialistas produtores de conhecimento científico, os quais colaborariam para difundir a língua pátria, constituir a literatura nacional e conhecer a natureza, o território e a população do Império.¹⁵

A educação pública, sob a égide do governo, instrumentalizaria o Estado para atuar diretamente sobre a população, dando a instrução necessária para que o povo fizesse “as escolhas certas”, viabilizando a construção de um Império civilizado, garantindo a governabilidade do mesmo. *“Instruir as “classes inferiores” era tarefa fundamental do Estado Brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e*

¹⁴ COSTA, Ana Luiza Jesus. **À Luz das Lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889)**. 2007. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2007. p.47.

¹⁵ GONDRA, José Gonçalves; SHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 28.

nação.”¹⁶ Através da educação pública, o Estado Imperial historicamente forjou e propagou elementos de unidade e nacionalidade. Aos poucos, uma educação pautada na ordem e objetivando o progresso foi sendo planejada, estruturada e colocada em prática.

Para melhor entendimento do trabalho, acredito ser importante ressaltar que compreendo a educação, inspirada por Gondra e Shueller¹⁷, como uma prática social e histórica, constituída por processos educativos formais e informais, intermediado por instituições e/ou proporcionado por trocas interpessoais, intencionais ou não, diversificados como em escolas públicas, associações religiosas, formação familiar, oficinas de artesãos, preceptores (professores contratados para morar nas residências das famílias e ministrar educação aos jovens da casa), sistemas de aprendizagem do trabalho agrícola, entre outros. Mas o foco dessa dissertação ao privilegiar a educação, será aquela de âmbito escolar, principalmente aquela entendida como fruto dos esforços do Estado, de instituições religiosas e leigas, além das iniciativas particulares.

1.1 As leis da educação Imperial

Após o processo da independência, por meio da Lei de 20 de Outubro de 1823, o Império brasileiro passou a incentivar a criação de escolas de iniciativa particular. Com a Constituição de 1824, a educação escolar se tornou um direito e deveria ser “*gratuita a todos os cidadãos*”, já esboçando a ideia de um sistema nacional de ensino público. Naquele contexto, educação como direito a todos excluía do espaço escolar muitas meninas e mulheres, além de meninos e homens de condições sociais divergentes daqueles da elite branca.

Em 1827, a Lei Geral do Ensino sistematizou a educação que já havia sido indicada pela Constituição de 1824, determinando a criação das chamadas *escolas de primeiras letras*, ou seja, escolas de ensino primário (escolas dedicadas às noções básicas de leitura, escrita e matemática) por toda extensão do Império. Apesar da letra da lei afirmar a expansão territorial da escolarização, foram os centros urbanos que receberam o maior número de unidades escolares, ficando a população rural com poucas opções.

Um ponto interessante a ser ressaltado é a possibilidade de uma real necessidade e/ou interesse da população, do *povo miúdo*, em ter acesso à educação institucionalizada, já que

¹⁶ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In. ____; LOPES, Eliana Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4.ed. Belos Horizonte: Autêntica, 2010. p. 137.

¹⁷ GONDRA; SHUELER. Op. Cit.

tradicionalmente se valorizava o conhecimento adquirido pela experiência. Nos negócios, por exemplo, valiam de acordo com a palavra e o renome dos homens que a empenhavam. Assim, a lei não estaria necessariamente ligada a uma demanda da população. De acordo com Louro:

Até que ponto era imperativo saber ler e escrever ou conhecer as quatro operações? Naquela sociedade escravocrata e predominantemente rural, em que latifundiários e coronéis teciam as tramas políticas e silenciavam agregados, mulheres e crianças, os arranjos sociais se faziam, na maior parte das vezes, por acordos tácitos, pelo submetimento ou pela palavra empenhada.¹⁸

A Lei Geral do Ensino estabeleceu que as meninas também teriam direito à educação primária, mas deveriam ser ensinadas exclusivamente por professoras. A grade curricular das escolas para meninas teria algumas adaptações para ser adequada à formação que as distintas e futuras mulheres brasileiras da elite deveriam ter. Ou seja, uma educação¹⁹ de acordo com a histórica performance que eram esperadas das mulheres, em especial das burguesas, como a aptidão para as atividades domésticas, cuidado e dedicação no trato com a família e bons modos perante a sociedade.

Essa lei também determinou o método de ensino a ser adotado, que a partir da mesma deveria ser o método lancasteriano²⁰ ou mútuo, no qual os/as alunos/as ficariam sob a responsabilidade de alunos/as-monitores, estudantes mais avançados e peças-chaves nesse processo, que recebiam as orientações antes das aulas diretamente do/a professor/a, que por sua vez, durante a aula, ficava em sua mesa coordenando os trabalhos a serem desenvolvidos. Com base nesse método, seria possível atender um número maior de alunos/as mesmo com o contingente de professores/as reduzido. Diferente do método individual que era utilizado nas poucas escolas até então e que tornava a escola dispendiosa e pouco eficiente, já que, mesmo com uma grande quantidade de alunos, o professor atendia e ensinava um por um, de acordo com o desempenho individual.²¹

Segundo o relato do engenheiro e arquiteto Adolfo Morales de los Rios Filho:

Dali por diante foi oficialmente adotado o *ensino mútuo*, ou *sistema de Lancaster*, que consistia na instrução proporcionada a um grupo de alunos mais adiantados, os quais se incumbiam de, por sua vez, instruir os demais colegas. Dessa forma se faria

¹⁸ LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 444

¹⁹ Essa educação direcionada para as mulheres será tratada com maior apuro no próximo capítulo.

²⁰ O sistema de ensino mútuo, monitoral ou lancasteriano foi desenvolvido na Inglaterra pelo *Quaker* Joseph Lancaster (1778-1838). Esse método também foi adotado pelos EUA, Índia e Austrália.

²¹ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In. ____; LOPES, Eliana Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). 500 anos de Educação no Brasil. 4.ed. Belos Horizonte: Autêntica, 2010. p.140-141.

o estudo: da leitura e da escrita; da prática dos quebrados, decimais e proporções; das noções gerais de geometria; da gramática da língua oficial; e dos ensinamentos da moral cristã e da doutrina católica. As meninas não precisavam dos quebrados, dos decimais e das proporções, e muito menos de geometria... Como leitura amena era recomendada a Constituição... E quando a leitura da mesma tivesse empanturrado o cérebro dos pobres meninos e meninas, podia-se recorrer à História do Brasil.²²

Ainda na esfera das legislações, a primeira emenda da Constituição de 1824, o Ato Adicional de 1834 (e que foi mantido na Reforma Leôncio de Carvalho em 1879), fazia parte de um processo de descentralização do poder, resultante das tensões políticas do período regencial. Essa emenda buscou dar mais autonomia para as províncias e, como consequência, passou para as assembleias provinciais a responsabilidade de criar e de regulamentar as escolas primárias e secundárias, ficando a encargo do Governo Central apenas o ensino superior, que continuava sendo negado para as mulheres. É importante destacar que o ensino primário e secundário da Corte, diferente do restante do país, continuou sob responsabilidade do Governo Central. O ensino secundário tinha como principal função preparar jovens homens brancos bem nascidos para ascender ao ensino superior e para a vida política do Império, sendo que na Corte a única instituição secundária mantida pelo Estado Imperial era o Colégio de Pedro II, fundado dois anos após a emenda constitucional.

Ainda sobre o Ato Adicional, José Murilo de Carvalho ressalta:

A Constituição foi reformada em 1834 por um Ato Adicional votado pela Câmara, que recebera para isso mandato especial dos eleitores. Foi a única reforma constitucional feita durante o Império. O Ato Adicional concedeu às províncias assembleias e orçamentos próprios e deu a seus presidentes poderes de nomeação e transferência de funcionários públicos, mesmo quando pertencentes ao Governo Geral. O novo sistema só não era plenamente federal porque os presidentes continuavam a ser indicados pelo Governo Central.²³

Com esse Ato Adicional, a responsabilidade pelo ensino primário e secundário foi repassada às províncias. Além dessa responsabilidade, outra foi somada: a seleção das professoras e dos professores necessários para suas escolas. Primeiramente, por meio de provas, concursos ou indicações, selecionavam pessoas que mesmo sem formação docente – pela inexistência de escolas normais – eram consideradas aptas a lecionar, de acordo com o poder público de cada localidade. Posteriormente, surgiram esforços para criar e manter as primeiras escolas de formação de professores, as chamadas escolas normais. A primeira

²² RIOS FILHO, Adolfo Morales de los. **O Rio de Janeiro Imperial**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000. p.394.

²³ CARVALHO, José Murilo de Carvalho. A vida política. In: **A Construção Nacional, 1830-1889**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p.90.

dessas escolas no Brasil foi criada em Niterói, em 1839.

Como sugerem Gondra e Shueller, é possível interpretar o Ato Adicional de 1834 como um entrave no processo de consolidação e ampliação da educação escolar no Império:

(...) devido às diversidades regionais e à insuficiência de recursos destinados ao ensino nos orçamentos provinciais, ou, ainda, em razão do desinteresse das elites políticas provinciais na difusão da instrução primária e secundária, o que teria acarretado uma enorme distância entre as leis e a prática educacional, favorecendo, assim, o predomínio de formas heterogêneas de educação e o acesso à instrução, via de regra no âmbito doméstico ou familiar, ao longo do século XIX.²⁴

Para a educação no Rio de Janeiro, a década de 1850 foi de importantes mudanças, ligadas principalmente ao Decreto de 1854, que reformava o ensino primário e secundário da Corte. Outra mudança foi a criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte, que objetivava orientar e fiscalizar a educação pública e particular, através de regras para o exercício do ensino.

O Decreto de 1854 dividiu o ensino primário da Corte em duas etapas: o primeiro e o segundo graus. Nas escolas femininas, apenas as disciplinas do primeiro grau do primário eram obrigatórias, com o acréscimo dos trabalhos de agulha e bordados. A possibilidade de se ministrar as disciplinas do segundo grau do primário para as meninas só poderia ser proposta pelo Inspetor Geral, com anuência do Conselho Diretor, instituições, cargos e funções masculinas e masculinizantes, ocupadas no período por homens. No capítulo III, art. 50 do Decreto:

Nas escolas para o sexo feminino, além dos objetos do art. 47 [referente as disciplinas do primeiro grau primário], se ensinarão bordados e trabalhos de agulha mais necessários. Poderão também ensinar as matérias da segunda parte do citado artigo [referente às disciplinas do segundo grau primário] sobre proposta do Inspetor Geral com audiência do Conselho Diretor, conforme as diversas localidades em que forem situadas e sua importância.

No que diz respeito às escolas de ensino secundário subvencionadas pelo Governo Central, elas se resumiriam ao Colégio Pedro II, não esquecendo, porém, das aulas públicas (herdeiras das “aulas régias” da colônia) que eram organizadas de forma avulsa pelo professor interessado em ministrá-las, que deveria procurar o Inspetor Geral para a indicação da melhor localidade para funcionamento da mesma. Vale a pena destacar que o decreto, em nenhum momento, abordou ou considerou a possibilidade dessas aulas públicas também serem ministradas para as mulheres.

²⁴ GONDRA; SHUELLER, Op.Cit. p.35.

No título III, capítulo único, que se refere ao ensino público secundário, não há uma só linha ou inciso sobre escolas secundárias criadas pelo governo para atender ao público feminino. Legalmente, o ensino secundário público na Corte permanecia como privilégio masculino e branco, visando preparar esses homens para o ingresso no ensino superior e posteriormente para os quadros do governo e da administração pública. Ao mesmo tempo, esse ensino público secundário dirigido apenas aos meninos ajudava a cristalizar sentidos, referências e hierarquias entre o masculino e o feminino, social e culturalmente. Já para as escolas de iniciativa privada, o cenário era um pouco diferente.

Elas também deveriam se submeter às determinações do Decreto de 1854, só funcionando com a licença emitida pelo Inspetor Geral, contratando os professores aprovados pelo governo, atestando a moralidade de seus diretores e diretoras. Mas, no capítulo intitulado “*Do ensino particular primário e secundário*”, o qual trata exclusivamente das escolas de iniciativa particular, ao se referir ao ensino feminino, não há definição clara sobre o nível educacional. Ou seja, se era primeiro ou segundo grau do ensino primário ou se era ensino secundário. Apenas cita a possibilidade de existirem escolas particulares femininas, que deveriam se submeter às regras da Inspeção Geral, ficando assim em aberto a interpretação acerca do ensino secundário feminino nas instituições privadas. Como é possível perceber, a atenção era ao ensino masculino, este sim responsável pelas mudanças historicamente apresentadas como necessárias e possíveis. Outra questão abordada nesse capítulo é a possibilidade de homens residirem nas instituições femininas com regime de internato. Essas instituições permitiam e aceitavam meninos de até 10 anos, não os demais. A única exceção era o marido da diretora, o único homem adulto presente.

O ensino secundário teve um caráter fragmentado e heterogêneo – nas instituições privadas, já que a única instituição subvencionada pelo Governo Imperial era o Colégio Pedro II, como já foi citado. Essa heterogeneidade indica disputas e relações de poder entre diferentes projetos pedagógicos e diferentes formas de compreensão do que deveria ser esse grau do ensino. Essa modalidade de ensino foi mantida principalmente por iniciativas particulares, religiosas ou de associações leigas. De modo geral, o ensino secundário servia como preparatório para o ensino superior, mas não era organizado segundo premissas debatidas anteriormente por instâncias do poder público, nem se configuravam como continuação do ensino primário. Nas palavras de Gondra e Shueller:

Em geral, o ensino secundário – tanto os colégios e as aulas isoladas, como os cursos preparatórios – funcionavam como uma ponte de passagem, momento de preparação para os exames de ingresso nos cursos superiores do Império. Em função dessa estrutura, as escolas elementares e secundárias não representavam graus sucessivos e contínuos do processo educativo. Ao contrário, eram, em larga medida, cursos justapostos, organizações paralelas, que se diferenciavam à base do nível social das respectivas clientela e da finalidade social a que obedecia a sua formação educativa.²⁵

Antes da fundação do Colégio Pedro II, o ensino secundário poderia ser encontrado em seminários e colégios religiosos, que permitiam a matrícula de alunos leigos, como por exemplo o *Seminário Episcopal de São José*, instituição nascida no período colonial. Esse seminário oferecia aulas de exegética, moral, dogma, liturgia, filosofia, latim, grego, francês, inglês e canto-chão²⁶.

O *Imperial Colégio de Pedro II*, fundado em meio ao período regencial, em 1837, se tornou o ensino secundário oficial, na capital do Império, tendo como meta garantir uma melhor formação para os futuros homens que figurariam os quadros da elite nacional. A partir de dezembro de 1843, os alunos concluintes receberiam na colação o grau de Bacharel em Letras, o que os tornava aptos para o ingresso no ensino superior.

Esse ensino integrava aquele projeto civilizatório modernizante da nação brasileira, mas com objetivo diferente do ensino primário: os alunos do Colégio Pedro II estavam sendo formados para galgarem cargos e para participarem do poder público, recebiam da educação formal e institucionalizada meios, ferramentas e estratégias para participarem dos jogos políticos. Essa educação e esses sujeitos, ao mesmo tempo, promoviam exclusão, interdição, rituais e regimes históricos de verdade. Assim, historicamente, e não de forma natural, vários desses alunos tornar-se-iam aptos para governarem o *povo miúdo*, aquela parcela da população para a qual as escolas públicas de primeiras letras foram planejadas, visando torná-los um povo ordeiro e consciencioso de suas obrigações morais e sociais. Portanto, o ensino secundário fornecido pelo Colégio Pedro II deveria formar líderes e governantes. Já o ensino público primário, forjaria um povo que se desejava sempre obediente. Temos várias histórias e experiências que comprovam resistências aos projetos de controle e domínio dessa elite branca e letrada. Quero apenas destacar os projetos, as regulamentações, instituições e práticas que aos poucos, e historicamente, forjam na e pela educação formal e institucionalizada, os limites do masculino e do feminino.

²⁵ GONDRA; SHUELLER. Op. Cit. p.126.

²⁶ RIOS FILHO. Op.Cit. p. 402.

É importante frisar que a chamada “educação do *povo miúdo*” deve ser problematizada. Os projetos, as regulamentações e as práticas educacionais e políticas, bem como as possibilidades de absorção dessa educação pelos alunos e alunas, não esquecendo as inúmeras e plurais formas em que elas poderiam ser agenciadas no cotidiano, eram mais amplas, imprevisíveis e incontroláveis do que imaginava o estrato social que idealizou essa escolarização.

Segundo dados levantados por Daniel Lemos, em 1854, o município da Corte mantinha 9 escolas públicas femininas e 17 escolas públicas masculinas; já entre as instituições particulares havia 46 escolas femininas e 51 escolas masculinas²⁷. Ou seja, para atender às meninas durante a década de 1850, a maior parte das escolas femininas era de iniciativa privada, onde elas podiam receber ensinamentos complementares, de acordo com o interesse da instituição, aperfeiçoando as mais diversas prendas domésticas, como lavar e engomar roupas, bordados mais complexos, confecção de flores de pano, e também desenvolver aptidões artísticas como o canto e o piano, atividades muito bem vistas para as mulheres burguesas, ou dos segmentos sociais que almejavam se aburguesarem. Para uma jovem de família abastada *honrar* seu nome e para conseguir um bom casamento, ela deveria ser bem educada, mas essa educação deveria ter sido bem praticada. Ou seja, específica para seu sexo e para seu grupo social. Abaixo, a imagem de uma das páginas do Almanaque Laemmert, com a propaganda de uma instituição de ensino voltada para meninas, que oferecia sob pagamento de taxas extras, cursos de piano, línguas estrangeiras, canto, desenho, pintura, dança, lavagem e concerto de roupas.

²⁷ LEMOS, Op. Cit. p.45.

NOTABILIDADES do BRAZIL.—COLLEGIOS.

COLLEGIO DE MENINAS

Fundado pela Senhora Baroneza de Geslin

EM 1837

32, Rua do Principe do Cattete, 32

DIRIGIDO POR SUA NORA M^{ME} DE GESLIN

Este **MAGNIFICO ESTABELECIMENTO**, approved pelo Conselho Superior da Instrucção Publica, é situado em um dos mais salubres logares da cidade do Rio de Janeiro.

Ensina-se tudo que abrange uma educação completa, tanto para a instrucção geral e as artes de recreio, como para a moral e a religião.

PREÇOS

PENSÃO POR TRIMESTRE	}	Interna	150\$000
		Meio-pensionista	70\$000
		Externa	40\$000

OBJECTOS DE ENSINO A CARGO DO COLLEGIO

Doutrina christã; linguas franceza e portugueza; leitura, calligraphia, calculo, litteratura, historia, mythologia, geographia e esphera; trabalhos de agulha de todas as qualidades.

LINGUAS E ARTES DE RECREIO, NÃO COMPREHENDIDAS NA PENSÃO.

Por mez.

Linguas estrangeiras	8\$000	Pintura	15\$000
Piano	10\$000	Dança	8\$000
Canto	16\$000	Lavagem e concerto de roupa . .	12\$000
Desenho	8\$000		

O trimestre é pago adiantado, e não ha nenhum desconto pelas férias, nem por qualquer tempo que as discipulas passem fóra do estabelecimento.

As alumnas que passarem as férias no collegio pagarão mais 50\$000.

O collegio encarrega-se de fornecer a cada discipula um leito de ferro, dous colchões, um travesseiro, e um lavatorio, assim como o material da sala de banho, mediante a somma de 40\$, paga á entrada de cada discipula.

Enxoval.

1 chapéo de uniforme ;	6 lençóes ;
1 vestido preto ;	6 fronhas ;
2 dítos de cassa branca ;	3 cobertores (1 de lã e 2 de algodão) ;
6 camisolas brancas ;	1 sacco para roupa servida ;
6 toalhas ;	1 caixinha com objectos de toilette.
6 guardanapos ;	

O resto da roupa será á vontade dos pais de familia.

O collegio encarrega-se completamente das meninas do interior, cujos pais não tenham correspondentes na Córte.

Figura 1 - Página do Almanaque Laemmert com propaganda do Colégio de Meninas da Baronesa de Geslin.

Como se vê, havia um preço a ser pago para se educar corretamente as meninas. Esse privilégio, ou melhor, ter condições de arcar com tais despesas, comprova as condições não naturais dos privilégios sociais. A imagem acima, mais do que um simples anúncio, é peça de um complexo jogo de hierarquização e de domínio, efeito de uma ordem discursiva que naturalizava a distinção social e de gênero.

Na década de 1870, o ensino público continuou menor, se comparado com as instituições privadas. No entanto, o número de escolas públicas de ensino primário aumentou. Principalmente as destinadas para meninas que quase se equipararam às escolas para meninos, sendo ao todo 31 escolas femininas e 36 escolas masculinas. E, para minha surpresa, o número de escolas particulares femininas superou as instituições masculinas: 56 escolas privadas femininas para 53 escolas privadas masculinas (os dados levantados por Lemos não descrevem se são escolas de ensino primário ou secundário, ou ambos) ²⁸. Acredito que o crescimento da demanda e do interesse das meninas e mulheres em se escolarizarem, com o preenchimento de grande parte das vagas disponíveis nas escolas a elas destinadas, contribuiu e incentivou a criação de novas instituições de ensino voltadas para esse público. Efeito dessa intensa procura foi o acontecido no Imperial Liceu (que será mais bem abordado nos próximos capítulos) que, ao abrir sua primeira turma para mulheres, em 1881, tinha a expectativa de 200 alunas, e logo nas duas primeiras horas de inscrição, já tinham alcançado o número de 120²⁹ mulheres, sendo fechadas as matrículas com o número de 664 inscritas³⁰.

Já em 1879, o parlamento imperial aprovou uma nova reforma referente ao sistema de ensino nacional: a Reforma Leôncio de Carvalho, com o intuito de melhorar o sistema educacional da corte nos níveis primário e secundário, e o ensino superior em todo o Brasil. O Decreto 7.247, que levou o nome de Leôncio de Carvalho, ministro do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo, instituiu que os ensinos primário e secundário da Corte seriam livres, assim como o ensino superior em todo o país. Com essa *liberdade*, os cursos poderiam ser organizados em disciplinas, nos quais os alunos cursariam aquelas de seu interesse, sendo obrigatório apenas ao fim, se submeterem aos exames cabíveis a cada nível.

A partir dessa reforma educacional, as mulheres também poderiam cursar as faculdades do país. Contudo, para ingressar no ensino superior era necessário ter acesso a um ensino secundário que as preparasse efetivamente para a graduação. Tal detalhe foi o obstáculo, de fato, para que muitas moças alçassem o ensino superior. É necessário ressaltar que apenas em 1887, Rita Lobato Veloso Lopes³¹ se tornou a primeira mulher a conquistar o Diploma de Medicina no Brasil, através da Escola de Medicina da Bahia.

²⁸ Idem. p. 49.

²⁹ HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.p. 147.

³⁰ BIELINSKI, Alba Carneiro. O Liceu de Artes e Ofícios – sua história de 1856 a 1906. In. **19&20**. Rio de Janeiro, v. 4, n.1, jan. 2009. http://www.dezenovevinte.net/ensino_artístico/liceu_alba.htm. (Acessado em 07/08/2013).

³¹ HAHNER. 2003.Op. Cit. p. 149.

Para o ensino primário no Município da Corte, a reforma tornou obrigatória a frequência das crianças entre os 7 aos 14 anos nas escolas primárias de primeiro grau, próprias para cada um dos sexos. O aumento do número de escolas públicas identificado na década de 70 fez parte do processo que levou a sanção da lei que tornou obrigatório o ensino primário. Segundo o artigo 4º do Decreto de 1879, nas escolas que atendiam as meninas, a grade curricular não iria diferir muito da grade ministrada nas escolas para meninos, apenas seria incluída uma disciplina: a de costura simples. Essa inclusão, antes de ser simples e natural, é emblemática do jogo que ainda se jogava aquela que insistia em naturalizar as prendas domésticas como próprias do universo feminino.

Nesse período, já encontramos o processo de *feminização* do magistério. Nele e com ele o número de professores foi diminuindo enquanto que o de professoras aumentava, processo que estimulou uma reorganização do espaço escolar. A partir desse decreto, de 1879, as escolas até então consideradas femininas passaram a atender também meninos de até 10 anos, o que não acontecia com as escolas masculinas, que continuavam proibindo a presença de meninas. Isso mesmo, o espaço feminino, por ser considerado subalterno, poderia receber a presença masculina, mas o masculino, tido como superior, não poderia receber a presença feminina. O limite da idade dos meninos que ali poderiam estudar estava de acordo com o considerado limite moral e *higiênico*, antes da puberdade, para salvaguardar a sexualidade das alunas, dos alunos e inclusive da professora. Além disso, mantinha uma educação direcionada para os papéis instituídos para os gêneros, sem que um *contaminasse* a formação do outro, no momento crucial em que estes estão sendo preparados para a vida adulta. “*Buscava-se, por exemplo, que os meninos se afastassem de tudo que pudesse deixá-los com características consideradas “próprias” das meninas.*”³² A partir de uma determinada idade, buscada no biológico e por isso considerada natural, seria necessário afastar os meninos do convívio diário e escolar com as meninas, para que convivessem exclusivamente com outros homens, aprendendo a ser portar como tal, sem as influências nocivas do sexo feminino, que poderiam, inclusive, borrar limites e fronteiras que se desejavam cristalizar.

³² LOPES, Fábio Henrique. **Suicídio e saber médico: estratégias históricas de domínio e intervenção no Brasil do século XIX.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2008. p. 135.

NOTABILIDADES do BRAZIL. — COLLEGIOS.

COLLEGIO ALMEIDA BASTOS

DE

INSTRUCCÃO PRIMARIA E SECUNDARIA

PARA MENINAS

Com uma secção separada e especial para meninos de 5 a 10 annos de idade

FUNDADO EM 1853 E DIRIGIDO

POR

D. MARIA FORTUNATA DE ALMEIDA BASTOS

Professora approvada e legalmente habilitada pelo Conselho Director da
Instrucção Publica da Córte

95, RUA DE S. CHRISTOVÃO, 95

Palacete do Exm. Sr. Visconde de Tocantins.

Este magnifico edificio está cercado em toda a volta por innumeradas janellas, que, rasgadas muito a proposito aqui e acolá, facilitão immenso a entrada e sahida do ar, arejando convenientemente as vastas salas do interior.

A immensa chacara que o rodeia, dividida em diversos recreios differentes, está por toda a parte coberta de frondosas arvores, algumas das quaes produzem saborosos fructos, e outras, revestidas de espessa folhagem, ensombrão admiravelmente aquelles recreios, servindo todas de purificar a atmospherã daquelle logar e torna-la eminentemente respiravel, possuindo vistas bellissimas, agua abundantissima, ricos banheiros de mármore com chuveiros e reguladores para banhos quentes, frios e temperados, tanques, repuxos e grande jardim.

Neste vasto estabelecimento collegial leccionão-se todas as matérias que formão a instrucção primaria e todas as que constituem o ensino secundario.

A escolha de professores habilitados em todas as disciplinas que constão dos prospectos, e o methodo seguido pela directora, afianção o rapido progresso das alumnas e alumnos que lhe fõrem confiados.

O collegio recebe **pensionistas, meio-pensionistas, alumnas e alumnos externos.**

A alimentacão é sã, abundante e variada, sendo as condições de admissão as mais vantajosas que se póde desejar.

Figura 2 – Página do Almanaque Laemmert com propaganda do Colégio Almeida Bastos

A imagem acima reproduz uma das páginas do *Almanaque Laemmert*, de 1882, com uma propaganda do Colégio Almeida Bastos, instituição direcionada para meninas e moças (ou seja, ensino primário e secundário), mas que abre uma *seção especial* para atender meninos de 5 a 10 anos. Como dito anteriormente, o texto acima é muito mais do que uma simples propaganda, é feito de uma histórica ordem discursiva. Por exemplo, a mudança do perfil dos professores faz parte do processo histórico social que modificou a educação nacional. Já que o número de professores homens estava diminuindo, direcionavam-se os mesmos para o ensino primário de segundo grau ou para o ensino secundário, deixando para as professoras os meninos de até 10 anos, os quais cursavam o primeiro grau do ensino

primário, além de todas as alunas. No lugar de empoderamento feminino, há estratégica hierarquização, visando as relações de poder e de domínio do masculino sobre o feminino. Em um momento de inegável reconfiguração da estrutura escolar de criação de novos jogos políticos e de novas relações de poder, manteve-se uma hierarquização dos gêneros. A partir de então, outras performances: a educação da e na infância passou a ser encargo feminino.

O ato de ensinar na sociedade brasileira, desde os idos coloniais, era um ato masculino. Desde as escolas indígenas criadas e mantidas pelos jesuítas às “aulas régias”, o ato docente como prática de ensino institucionalizada era uma atribuição de homens. Para Guacira Louro:

Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas no período compreendido entre 1549 e 1759. Posteriormente, foram homens que se ocuparam do magistério com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias” – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria. Agora, no entanto, as mulheres eram também necessárias e, como vimos, as classes de meninas deveriam ser regidas por “senhoras honestas”.³³

A feminização do magistério é um processo muito analisado pela história da educação. De forma geral, essas pesquisas apontam um aumento da atuação de mulheres no magistério em diversas províncias do Império, principalmente na segunda metade do século XIX. As escolas normais foram criadas para formar professores dos dois sexos, mas os relatórios apontavam um crescimento maior no número de alunas, e, conseqüentemente, um maior de mulheres era formado. Ainda de acordo com Louro:

Em algumas regiões de forma mais marcante, noutras menos, os homens estavam abandonando as salas de aulas. Esse movimento daria origem a uma “feminização do magistério” – também observada em outros países –, fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens.³⁴

A ampliação das atividades e dos fluxos urbanos também ampliou as possibilidades de emprego para homens letrados e instruídos, enquanto que para as mulheres a escola normal ainda era uma das únicas opções de profissionalização, uma nova possibilidade de expandir assim seu universo de atuação, proporcionando até uma carreira estável como professora concursada no ensino público. Nas palavras de Hahner:

³³ LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 449.

³⁴ Idem. p. 449.

Foi intensa, por conseguinte, a substituição de homens por mulheres (sempre pior remuneradas que eles) nas salas de aula das escolas primárias nacionais no final do século XIX. O ensino passou a ser, então, um trabalho mais digno que qualquer outro para as mulheres com educação e algum status.³⁵

Mas esse processo não aconteceu de forma *natural*, tampouco deixou de produzir ruídos, rachaduras e resistências, inclusive dentro das relações de poder existentes. Alguns médicos, políticos e homens de letras se colocaram contra a entrada das mulheres no magistério, afirmando a inadequação natural das mulheres para o papel de educadoras, pois elas possuiriam “*cérebros pouco desenvolvidos*”, devendo ficar restritas ao papel de mãe e sua domesticidade. Dentro de uma determinada ordem discursiva, que garantia a tais homens o direito privilegiado ou mesmo exclusivo de fala, esses buscavam manter e cristalizar a hierarquia entre os gêneros, utilizando os argumentos historicamente reconhecidos como científicos:

Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças. Um dos defensores dessa ideia, Tito Lívio de Castro, afirmava que havia uma aproximação notável entre a psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir uma “natural” indicação da mulher para o ensino das crianças, na verdade representava um mal, um perigo, uma irreflexão desastrosa.³⁶

Por outro lado, outras vozes se levantaram. Em linhas de fuga, se valendo de rachaduras e brechas já existentes, ou mesmo produzindo abalo no instituído, há tematização da presença das mulheres no magistério. O quadro é complexo. Encontramos defesas do poder, dos espaços e das relações que constituíam historicamente o masculino. Há, também, conjugação do instituído com as inegáveis mudanças sociais, afinal, consideravam que ser mãe era o destino de toda mulher, e esse papel ia além do aleitamento e da nutrição, incluindo também, no século XIX, orientar e educar seus filhos, responsabilidade esta que também passou a ser estendida para o âmbito escolar.

A entrada das mulheres nesse âmbito profissional deve ser percebida sim como uma conquista feminina. Ao mesmo tempo, não posso negar que uma histórica tradição é agenciada e se faz presente, dando continuidade à hierarquização dos gêneros, utilizando apelos naturalizantes e biologizantes:

³⁵ HAHNER, 2003. Op. Cit. p. 81.

³⁶ LOURO, 2006. Op. Cit. p. 450.

À mulher foi atribuído também o encargo da educação dos filhos. Desde sempre transmissora de cultura, foi chamada então a desempenhar o papel de auxiliar do professor e a novidade foi isso ser considerado como parte da sua “natureza”.³⁷

O magistério, sobretudo em sua fase inicial, foi historicamente transformado em uma extensão natural do papel materno. Logo, cada aluno e aluna seriam considerados como filhos/as que essa mulher-mãe-professora educaria, naturalmente, com todo o amor e devoção. Não quero com isso dizer que para ser professora essa mulher devesse ser obrigatoriamente uma mãe biológica. Defendo outra ideia, a de que esses três papéis sociais formariam um amálgama. Ser mulher estaria fadado e moldado para a maternidade e, por isso, facilitaria a crença no *destino* e na *adaptação natural* da mulher à educação, sobretudo a infantil. O magistério passou a ser uma atividade *permitida* para mulheres e, posteriormente, uma atividade *indicada* para mulheres, ressignificada através da maternidade, a qual também era naturalizada. Como afirmou Louro “o argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la.”

38

A partir desses discursos hierarquizados e hierarquizantes, engendrados principalmente por homens brancos, representantes das ciências e da política pública, ao magistério – sobretudo o infantil – foram associadas características consideradas “femininas”, como a afetividade, a doação e a paciência. Características essas que reforçaram e naturalizaram a ideia do magistério como “sacerdócio”, não como profissão, mas sim uma vocação abnegada. Também justificavam o magistério como uma atividade condizente com um determinado e histórico papel da mulher, por ser considerado um trabalho que poderia ser realizado em apenas um turno, deixando o resto do dia livre para o cumprimento das tarefas domésticas que não deveriam ser negligenciadas por mulher alguma:

A representação do magistério é, então, transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais – cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha. De algum modo, as marcas religiosas da profissão permanecem, mas são reinterpretadas e, sob novos discursos e novos símbolos, mantêm-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente.

39

³⁷ TELLES, Norma. **Encantações** – Escritoras e imaginário literário no Brasil, século XIX. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 75.

³⁸ LOURO. 2006. Op. Cit. p. 450.

³⁹ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 101.

Em uma mesma teia, essa argumentação está atrelada também à ideia recorrente de que o magistério feminino seria um trabalho provisório ou complementar ao rendimento familiar. Para algumas, deveria ser provisório, ou seja, elas trabalhariam enquanto esperavam um possível casamento. Para outras, as casadas, seria complementar, pois cabia ao marido o sustento de sua família, signo e sinal de masculinidade e de poder. Essa diferenciação e hierarquização justificariam a permanência de salários reduzidos para a atividade docente feminina. Estratégias, táticas e maquinações masculinas que permitiam subalternizar a presença e as atividades femininas no campo da educação.

Assim, como já sugerido, educar a população do Império Brasileiro fazia parte dos projetos masculinizantes de formação do Estado, mas o processo de construção dos modelos de educação escolar no século XIX não foi uniforme, sendo que cada província desenvolvia a seu modo seus projetos educativos. É característico dos esforços públicos em escolarizar a população: a produção e reprodução de uma hierarquia de gêneros que limitava o acesso à escola pela população feminina, de forma progressiva ao grau de ensino – ou seja, mais acessível no nível básico e restrito no nível superior.

1.2 Uma educação para o mundo do trabalho

O desejo de elevar o Brasil ao mesmo patamar das consideradas nações civilizadas – ou seja, das nações europeias – exigia mudanças que favorecessem a industrialização. O desenvolvimento material que esses países conquistaram a partir da inserção de novos métodos produtivos era visto como caminho a ser trilhado para se alcançar o verdadeiro progresso da civilização.

O interesse brasileiro nesses novos modelos produtivos pode ser interpretado a partir das participações do Brasil nas “Exposições Universais da Indústria”⁴⁰, mesmo em caráter de mero espectador. Essas exposições, consideradas as *Vitrines do Progresso*, permitiam que as nações mais desenvolvidas industrialmente ostentassem suas tecnologias e riquezas. O Brasil se fez presente nessas exposições produzindo relatórios entusiásticos acerca do progresso tecnológico apresentado pelos outros países.

Mas esse desenvolvimento material estava atrelado a relações de trabalho livre, tornando inviável a manutenção por muito tempo do trabalho escravo como principal força motriz de uma sociedade que visava à modernização. Segundo Murasse:

⁴⁰ A primeira Exposição aconteceu em Londres em 1851 e a segunda em Paris em 1855, um ano antes da criação do Liceu de Artes e Ofícios.

O processo de reorganização da sociedade burguesa exigia a modernização conjunta de todos os países e, para garantir o sucesso desse empreendimento, todos os meios eram válidos, tal como ocorreu na supressão do tráfico negreiro no Brasil que colocou o Governo Brasileiro entre dois fogos igualmente poderosos: os canhões britânicos (coação física) e a opinião pública superexcitada (coação moral).⁴¹

Mas essa mão de obra livre necessária no processo de industrialização precisava ser preparada para as novas configurações e demandas do novo modelo produtivo. Uma educação profissional que visasse o aperfeiçoamento dos trabalhadores poderia auxiliar o processo de modernização da nação brasileira, aproximando-a da iluminação do tão desejado progresso. Nesse sentido, Murasse descreve que:

No plano das ideias, o ideário da modernização e da civilização, as pilastras do processo de desenvolvimento das relações burguesas, em meados do século XIX, foi igualmente incorporado pela maioria dos povos, e o brasileiro não ficou à margem deste processo. Parte dos intelectuais brasileiros alicerçavam na educação o desencadeamento do progresso material do país. É a certeza de que a escravidão estava com os dias contados que suscita toda a discussão sobre a educação popular, principalmente dos escravos, daqueles que não teriam mais o feitor, com o seu chicote, para contê-los e mantê-los disciplinados para o trabalho.⁴²

Antes de o governo assumir a responsabilidade de capacitar profissionalmente a classe trabalhadora, foram as iniciativas particulares que assumiram essa missão e criaram opções de ensino que instrumentalizassem os trabalhadores. É possível entrever duas facetas nessa proposta educacional: primeiro, desenvolver o exercício técnico e artístico necessário para os ofícios manuais e industriais (tendo esse aspecto traduzido na ênfase ao ensino de desenho); segundo, moralizar e disciplinar o povo mediante as regras de uma nação civilizada:

Todavia, para transformar os “artífices modestos” de então em “obreiros ilustres” do futuro, era necessário realizar, anteriormente, uma modificação nos costumes vigentes. Era preciso debelar o preconceito ao trabalho manual, aos ofícios e às artes mecânicas; educar o cidadão no hábito do trabalho, da ordem e da obediência a seus mestres, combatendo, ao mesmo tempo, a indolência, a pacatez infrutífera; (...). Enfim, era necessário disseminar o trabalho assalariado e livre.⁴³

Assim, preparariam a mão de obra necessária para as indústrias vindouras, como também tornariam essa parcela da população ordeira e livre de vícios e degenerescências. Ana Luiza Jesus da Costa cita o caso do Sr. José Miguel Lizaur⁴⁴, dono de uma fábrica de charutos, que no alto do seu “altruísmo” passou a oferecer aprendizagem no ofício para

⁴¹ MURASSE, Celina Midori. **A educação para a ordem e o progresso do Brasil: O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888)**. 2001, 184 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001. p.50.

⁴² MURASSE. Idem. p. 78.

⁴³ MURASSE. Idem. p.104-105.

⁴⁴ COSTA. Op. Cit. p.111-112.

meninos pobres, formando assim a mão de obra adequada para sua própria fábrica. Conseguiu, assim, trabalhadores com certa qualificação e com o menor custo possível. A figura desses chamados *beneméritos* teve um papel significativo na criação e manutenção das instituições que ofereciam um ensino profissional. Esses *nobres homens*, imbuídos do “espírito civilizatório” e visando o progresso industrial da nação brasileira, dedicavam seu tempo e dinheiro na criação de associações, sociedades, liceus e oficinas técnicas. Esse papel de “benemérito” também proporcionava um reconhecimento social, um status, uma ampliação do lugar de fala desses homens, uma maior participação e intervenção na vida pública.

Como exemplo do argumento acima, posso citar a Sociedade Propagadora das Belas Artes, SPBA, criada em 23 de novembro de 1856. Na assembleia de inauguração realizada em uma das salas do antigo Museu Nacional, noventa e nove homens assinaram a ata de fundação e se tornaram membros dessa sociedade. Dentre os seus principais objetivos, estava a criação de uma instituição de ensino que proporcionasse uma instrução técnica conjugada com a perícia do trabalho artístico para as classes operárias, pensada ainda como essencialmente masculina. Assim se delineava a proposta educacional do Liceu de Artes e Ofícios, um segmento intermediário de educação visando a qualificação profissional de homens para atender à demanda por mão de obra das nascentes indústrias.

Dentre os 99 fundadores havia pintores, escultores, gravadores da Casa da Moeda, professores, médicos, advogados, funcionários públicos, militares, jornalistas, negociantes e artesãos. Vários destes fundadores foram diretores e conselheiros da Sociedade Propagadora das Belas Artes, e, também, os primeiros professores do Liceu. Podemos citar dentre outros: Antonio Ferreira Pinto (professor da *Faculdade de Medicina*), Antonio de Pádua e Castro (professor da Academia de Belas Artes, mestre de obras e carpinteiro), Agostinho José da Motta (pintor e professor da Academia de Belas Artes), Augusto Sisson (litógrafo), Cipriano de Souza (arquiteto, topógrafo e pintor de seges e letras), Dr. Domingos de Azeredo Coutinho Duque-Estrada (médico homeopata), Dr. Domingos Jacy Monteiro (médico e secretário da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional), Luiz Stallone (pintor e professor da Academia de Belas Artes), Manuel Antonio de Almeida (autor de *Memórias de um sargento de Milícias*), Manoel Maria de Moraes e Vale (médico e lente de farmácia da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro), Mariano José d’Almeida (desenhista da Inspeção das Obras Públicas), Poluceno Pereira da Silva Manoel (pintor retratista), Quirino Antonio Vieira (escultor e desenhistas de ornatos), Severo Quaresma (escultor), José dos Reis Carvalho (mestre de desenho da Academia da Marinha), José Ruqué (dourador da Casa Imperial), Manoel de Frias e Vasconcelos (Major), João Luiz da Costa (abridor de metal da Casa da Moeda), Quintino José de Faria (ajudante de abridor) e João J. da Cruz Cotrim (tipógrafo).⁴⁵

O Liceu de Artes e Ofícios iniciou suas atividades em 9 de janeiro de 1858, com 351 alunos matriculados, todos do sexo masculino. A figura do *benemérito* Francisco Joaquim

⁴⁵ BIELISNKI. Op. Cit. p.1.

Bethencourt da Silva se faz presente por toda a história do Liceu durante o período imperial, sendo sempre retratado como seu principal idealizador e mentor.



Figura 3 - Francisco Joaquim Bethencourt da Silva

“Um homem há nesta terra, tão digna de o possuir e o amar, um homem de alma pertinaz e intrépida, coração de artista e espírito de pai, que no santo recolhimento da vontade e com poderoso influxo das empresas providenciais, conseguiu edificar um monumento, hora por hora, dia por dia, noite por noite, quase sem auxílio, afrontando a opinião dos parvos e o desdém dos poderosos, fechando os olhos para os obstáculos que se acumulavam em seu caminho, afastando tranquilo as trevas que lhe roçavam a cabeça e as urzes que lhe flagelavam os pés. Quem o animava? Quem o impelia a seguir, a vencer, a terminar uma obra quase tão insensata como sublime? O angélico olhar das crianças e o divino sorriso das mulheres. Esse operário chama-se Francisco Joaquim Bethencourt da Silva, e o seu monumento é o Liceu de Artes e Ofícios”⁴⁶

Luiz Guimarães Júnior, no fragmento acima, exalta a figura de Francisco Joaquim Bethencourt da Silva, um “operário da educação” segundo suas palavras, o principal

⁴⁶ O Aspirante – Periódico Literário e Artístico dos alunos do Liceu de artes e ofícios. Ano 1. numero 1. 11 de outubro de 1881.

responsável pelo Liceu e pela Sociedade Propagadora das Belas Artes. A figura de Bethencourt se mistura ao Liceu, sendo ele retratado como o espírito da instituição e sua força motriz. O que quero com isso dizer? Ambos, o sujeito e a instituição, são conjugados e permitidos por um mesmo e histórico masculino, por isso se fundem e se misturam. O indivíduo que “do alto de sua nobreza estendeu as mãos para o povo operário”, praticamente foi transformado em salvador. Palavras semelhantes são repetidas por diversas vezes na *Polyanthéa comemorativa de inauguração das aulas para o sexo feminino do Imperial Liceu de Artes e Ofícios*, documento que será analisado no terceiro capítulo desta dissertação, sendo essa publicação uma coletânea de textos organizada para marcar o início do curso feminino do Liceu, em 1881.

Sobre a atuação dos beneméritos, Costa ressalta:

Junto à formação do Estado Imperial vemos a constituição do citado “espírito público” que move “cidadãos beneméritos” nos atos de caridade individual ou associada. É em tais mãos que o Estado Imperial colocará a instrução para o “povo mais ou menos miúdo”. Aos pobres a instrução não é direito, mas dádiva, devida à caridade.⁴⁷

Joaquim Bethencourt era arquiteto, discípulo de Gradjean de Montgny na Academia Imperial de Belas Artes, e foi o responsável por ilustres obras públicas na corte, como o prédio da Bolsa do Comércio (atual sede do Centro Cultural Banco do Brasil). Bethencourt transitava pelo masculino mundo das artes e acreditava que a educação era a única forma de elevar o Brasil ao patamar das nações consideradas civilizadas. Mas não era qualquer educação defendida por Bethencourt, mas sim a artística, priorizando o desenho, que proporcionaria um apuro estético e racional da produção industrial. Essas ideias foram concretizadas no projeto pedagógico do Liceu de Artes e Ofícios, mas não se mostraram totalmente originais, seus pressupostos coadunavam com o contexto econômico e social do período. Para Murasse:

Esta conduta dos dirigentes daquelas nações [industrializadas], de considerar o ensino de desenho como um aspecto primordial da educação do povo, era decorrência dos resultados apresentados por profundas investigações efetuadas, em várias épocas, para determinar qual a melhor espécie de educação para produzir operários peritos e para promover o progresso industrial. A instrução do povo não deveria restringir-se unicamente às regras principais do desenho, como também habilitá-lo a adquirir, em alto grau, a capacidade artística, tanto intelectual como manual. Esta era, igualmente, a posição de Bethencourt da Silva que se antecipou a qualquer medida governamental, fundando o Liceu de Artes e Ofícios.⁴⁸

⁴⁷ COSTA. Op. Cit. p. 103.

⁴⁸ MURASSE. 90-91

Inicialmente, o Liceu de Artes e Ofícios funcionou no consistório – espaço para conselhos deliberativos de assuntos religiosos – cedido pela Irmandade da Matriz do Santíssimo Sacramento da Antiga Sé, o que permitiu que as aulas começassem em 22 de março de 1858. Mas, em novembro do mesmo ano, a irmandade solicitou as salas utilizadas, e o Liceu teve que se transferir para a sacristia de uma igreja abandonada, a Igreja de São Joaquim, que pertencera ao antigo Seminário de São Joaquim, que foi transformado no Colégio de Pedro II.



Igreja de São Joaquim

Disponível em: DezenoveVinte <<http://www.dezenovevinte.net/>>

Figura 4 - Igreja de São Joaquim

Pelos estatutos do Liceu não havia nenhuma restrição ao público que seria atendido. Contudo, cabe destacar que teriam “prioridade na matrícula” os sócios e seus filhos. Aqueles que já frequentando as aulas não se adequassem aos preceitos da instituição, sofreriam sanções e castigos. Apesar de o estatuto não delimitar ou mesmo proibir a matrícula a qualquer aluno que pretendesse iniciar seus estudos na instituição, na prática havia mecanismos que restringiam e controlavam os acessos, indicando os limites do altruísmo do Liceu. Sobre as condutas recriminadas pela instituição e as punições utilizadas, Costa observa:

Outro indício de contradição do projeto elitista encontramos nos próprios *Regimentos Internos* das aulas noturnas do Lyceo de Artes e Offícios, que mantinham preocupações com a civilidade, boa conduta, urbanidade através de prescrições como punição aos que arrancasse mapas das paredes ou rasgassem folhas dos livros da biblioteca, o que revela no mínimo uma não adaptação dos

frequentadores ao espaço frequentado. Uma prescrição constante e que me chamou bastante atenção nos mesmos regulamentos foi a proibição dos ajuntamentos à porta do edifício e nas proximidades do Lyceo, o que me levou a pensar que tais escolas, em vez de conter distúrbios poderiam acabar tornando-se fonte de distúrbios, “ajuntando” sujeitos como adultos trabalhadores pobres, gente com experiências comuns, problemas comuns... que justifica rigorosos instrumentos disciplinares facultados à ação pedagógica.⁴⁹

Não percebo essa possibilidade de tumultos como contradição do projeto da elite, mas como efeito colateral, já que é imprescindível dentro desse projeto “ajuntar” esse povo miúdo, esses homens comuns, justamente para adequá-los ao comportamento desejado, à civilidade, num ambiente de sociabilidade masculina-masculinizante, que buscava atribuir ao trabalho manual um caráter positivo, e porque não de classe e de gênero, ligado ao progresso, e associando o ócio à pobreza, à vagabundagem e aos vícios. Era um risco a ser corrido em prol de um *objetivo maior*.

O Liceu era exclusivamente masculino, tanto entre os alunos quanto o corpo docente e administração. Apenas em 1881, num processo de ampliação dos cursos, as primeiras mulheres passaram a ser aceitas como alunas do Liceu, num curso específico para elas denominado na maioria dos documentos que tive acesso apenas como *aulas para o sexo feminino*. O corpo docente do Liceu, em sua maioria, era composto por homens iminentes na corte imperial, sendo alguns artistas renomados, que sediam seu tempo para as aulas sem receber remuneração em troca. Educação, trabalho, identificação de classe e de gênero aproximavam homens em uma mesma instituição, promovendo solidariedades e hierarquizações, instrução e exclusão, tudo em nome do progresso do Estado.

O trabalho realizado pelo Liceu de Artes e Ofícios foi muito divulgado e propagandeado pelos jornais, servindo de inspiração para criação de instituições de ensino semelhantes em outras províncias, como na Bahia (1872), São Paulo (1873), Uberaba (1880), Pernambuco (1881), Juiz de Fora (1882), Santa Catarina (1883), Amazonas (1884), Alagoas (1884), entre outros:

A exemplo do que aconteceu na capital do país, foi criado o Liceu de Artes e Ofícios em São Paulo, no ano de 1873. A instituição tinha como entidade mantenedora a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, tendo como composição da sua primeira diretoria membros que pertenciam à burocracia estatal e ao parlamento, a exemplo do que aconteceu no Rio de Janeiro.⁵⁰

⁴⁹ COSTA. Op. Cit. p. 94.

⁵⁰ SANTOS. Jailson Alves. A trajetória da educação profissional. In. LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5. Ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. P.210.

Em 1871, o Liceu recebeu o título de Imperial, indicando o interesse de D. Pedro II “que muitas vezes aparecia de surpresa para visitar e assistir às aulas, além de contribuir com doações do próprio bolso para a escola”⁵¹ Segundo Guilherme Bellegarde, um dos principais entusiastas do Liceu e também seu benemérito, D. Pedro II teria afirmado que o Liceu “*não é só educador, é também moralizador*”.⁵² Caráter imprescindível, de acordo com a elite, para uma instituição voltada para as classes mais populares.

Em 1877, com o apoio da princesa Isabel⁵³, então como regente, a Sociedade Propagadora das Belas Artes conseguiu o prédio da antiga Secretaria de Negócios do Estado, que ficava à Rua da Guarda Velha, atual Largo da Carioca. Como o prédio estava bastante deteriorado, foram necessárias obras de reforma, que só foram realizadas graças às doações dos beneméritos, doações que também devem ser entendidas como dispositivos de hierarquias e de relações de poder. Em 1878, foi ampliado, graças novamente à intervenção da Princesa Isabel que conseguiu que o prédio vizinho, que anteriormente havia funcionado a Tipografia Nacional, fosse anexado ao Liceu. A necessidade de um novo prédio e da ampliação do mesmo foi decorrente do crescimento do número de alunos. Segundo Bielinski⁵⁴, 10.704 alunos frequentaram as aulas do Liceu entre os anos de 1871 a 1880. O novo prédio foi inaugurado em 3 de setembro de 1878, com uma solenidade que contou com a presença do próprio Imperador.

⁵¹ BIELISNKI. Op. Cit. p.1.

⁵² SOCIEDADE PROPAGADORA DAS BELLAS-ARTES. **A Sociedade Propagadora das Bellas-Artes e o Lyceu de Artes e Offícios do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, typ. Hidelandt, 1883. p.6-7.

⁵³ SOCIEDADE PROPAGADORA DAS BELLAS-ARTES. **A Sociedade Propagadora das Bellas-Artes e o Lyceu de Artes e Offícios do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, typ. Hidelandt, 1883. P.4-5.

⁵⁴ BIELISNKI. Op. Cit. p.1.



Sociedade Propagadora das Bellas-Artes
Disponível em: DezenoveVinte <<http://www.dezenovevinte.net/>>

Figura 5 - Sede da SPBA e do Liceu de Artes e Ofícios, inaugurada em 3 de setembro de 1878

Na década de 1880 o Liceu se propôs a expandir sua atuação educacional com a criação de dois novos cursos, as *aulas para o sexo feminino*, aberto em 1881, e primeira ocasião em que mulheres puderam frequentar as aulas do Liceu, e o “*Curso Comercial Noturno*”⁵⁵, inaugurado em 1882. No capítulo que segue, analiso parte do cenário histórico em que o curso profissional feminino foi gestado e implementado.

⁵⁵ Sobre o curso Comercial, Bielinski tem um estudo de caso acerca desse curso, texto que ganhou o *Prêmio Senac de Educação Profissional*. BIELINSKI, Alba Carneiro. **Educação profissional no século XIX – Curso Comercial do Liceu de Artes e Ofícios**. In: <http://www.senac.br/BTS/263/boltec263e.htm>. Acessado em 25/08/2014.

Capítulo II - A Nova Legião (ou sobre como educar as mulheres)

Entrai, meninas... o Liceu é templo.
O trabalho também é oração;
Entrai sacerdotisas do progresso,
Vós sois da pátria a nova legião.

Na escola do povo, entrai, meninas...
Aqui se vive a luz de entendimento.
Nos altares da arte, crepitantes,
Só valem as belezas do talento

Entrai aqui, mimosas peregrinas.
Vossas fronte de louros adornai:
Vinde, ditosas noivas do futuro,
A pátria em vós confia... Estudai.
(Bethencourt da Silva)⁵⁶

Nas últimas décadas do Império, no Rio de Janeiro, as possibilidades históricas de *ser mulher* gravitavam principalmente em torno da maternidade e do espaço doméstico, ou melhor, tais possibilidades afetavam, sobretudo, ou de forma diferenciada, as mulheres das classes mais abastadas, já que para as mulheres pobres e escravas o trabalho era uma realidade para além das prendas domésticas e a maternidade tinha outras nuances e desafios.

A educação direcionada para as mulheres refletia e reforçava esse lugar feminino circunscrito por um jogo de poderes que hierarquizava os gêneros e privilegiava o masculino, além de marcar historicamente diferenciações entre as chamadas experiências femininas. Segundo a historiadora Joan Scott “*O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.*”⁵⁷ Desta maneira, o gênero como categoria de análise me permite, no desenvolvimento desta pesquisa, identificar e compreender como as construções socioculturais do período foram pautadas nos corpos sexuados, e fizeram existir tais corpos, inclusive no que tange à educação considerada adequada para os mesmos.

As hierarquias de gêneros vivenciadas e instituintes da sociedade da capital do Império não só determinavam como fortaleciam espaços, papéis, práticas e projetos

⁵⁶ Poesia de Bethencourt da Silva que ornamentava a entrada utilizada pelas mulheres no Liceu de artes e ofícios.

⁵⁷ SCOTT, Joan. Op.Cit. p. 14.

considerados e transformados historicamente como próprios para as mulheres (como também para os homens). Entre os exemplos apontados pela bibliografia sobre o período e o tema, destaco: o espaço privado e doméstico, o papel de mãe e de esposa fiel, apesar de que, como hoje sabemos, nem todas se limitavam unicamente a essas subjetividades limitadoras, descobrindo formas de driblar imposições sociais e conquistando espaços de agência mais amplos do que o determinado socialmente para o seu gênero. Já aos homens, era destinado o público e o político, mas não a qualquer homem e nem sempre da mesma forma, tendo outros marcadores sociais delimitando espaços e papéis, como a permanência da escravidão, o analfabetismo, as questões étnico-sociais e econômicas. Mas no geral, foram os braços masculinos considerados os construtores da nação, seja com o trabalho braçal, contribuindo para o desenvolvimento da economia nacional que buscava o progresso, seja na administração pública, governando o povo.

Então, a educação escolar que passou a ser oferecida para as mulheres estava voltada para a consolidação desse papel social, na definição desses espaços masculinos e *femininos*, na instituição dessas subjetividades dóceis, sendo necessário “orientá-las” e não “instruí-las”. Isto é, essa diferenciação entre orientar e instruir priorizava para as mulheres uma formação moral que adequasse seu temperamento e comportamento, ficando em segundo plano, ou até mesmo em uma dimensão cerceada, os saberes científicos. Assim, levá-las para os bancos escolares deveria objetivar essa educação moral e doméstica, já que era imprescindível desenvolver aptidões necessárias para o cuidado com o lar, ensinando-as, desde cedo, o seu lugar na hierarquia social, cultural, política e de gênero.

A educação, de forma mais abrangente, se iniciava muito cedo no próprio espaço doméstico, onde esses conhecimentos eram transmitidos pelas mães, pelas criadas e por outras mulheres da família, ou até mesmo por preceptoras ou professoras particulares nos casos das famílias mais abastadas. Sobre as preceptoras e professoras particulares, em sua maioria eram solteiras ou viúvas, que podiam se dedicar às jovens moças de forma integral, sem ter uma família como distração. “*Entre as preceptoras estrangeiras preferidas por representarem um símbolo de status social para as famílias predominavam, além das inglesas, as alemãs e as francesas.*”⁵⁸ Mulheres estrangeiras eram muito procuradas por garantirem uma educação *européia* para as meninas, dentro dos *mais altos modelos de civilidade*:

⁵⁸ VASCONCELOS. Maria Celi Chaves. Vozes femininas do Oitocentos: o papel das preceptoras nas casas brasileiras. In. LÔBO, Yolanda; FARIA, Lia. (orgs.). **Vozes femininas do Império e da República**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2008. P.32.

O objetivo da casa, na educação doméstica, através das preceptoras, era principalmente “assegurar uma posição estável no casamento”, quando se tratava de filhas mulheres, e ainda prepará-las para que estivessem aptas a criar seus filhos, até mesmo educá-los se esse fosse o desejo ou se as circunstâncias as obrigassem. Influenciava também na escolha das esposas, ter uma companheira de certo nível cultural para o marido e uma “boa gestora da casa”. Ou seja, cabia às preceptoras preparar, na esfera privada, os requisitos necessários às mulheres no estatuto da esfera pública.⁵⁹

Para as mulheres da elite, a educação deveria prepará-las para bem administrar a vida familiar e toda a “logística” necessária para o funcionamento de um lar burguês⁶⁰, como também ensinar normas de conduta e de bom comportamento necessários para transmitir uma imagem adequada, além de estabelecer boas relações nessa sociedade que se modernizava.

Era de bom tom que essas mulheres conhecessem línguas estrangeiras, preferencialmente o francês, além do canto, da dança de salão e o dedilhar do piano. Maria Graham, viajante inglesa em sua segunda viagem ao Brasil, em 1824, tornou-se amiga de Dona Carlota, filha de Luís José de Carvalho e Melo, uma moça bem instruída, fluente em francês e com bons modos, que apresentou a Graham à poesia portuguesa: “*É este o perfil da educação feminina – domínio de línguas estrangeiras, conhecimentos da literatura nacional, desenho, canto e dança – valorizado por Maria Graham e com o qual ela está familiarizada.*”⁶¹

A responsabilidade pelo cuidado e educação dos filhos além de ser uma obrigação feminina, também pode ser entendida como um específico exercício de poder, diferente daquele masculino do espaço público, praticado pelas mulheres, em especial pelas burguesas. Assim, ser a guardiã e orientadora dos filhos permitiu exercícios específicos de poder, responsabilidade que sendo bem executada poderia conferir certo prestígio para essa mulher. “*As primeiras mulheres a atender este discurso masculino sobre a maternidade foram as burguesas dos setores médios. Aceitando cuidar dos filhos acrescentavam ao poder que já detinham sobre os bens materiais do lar, o poder sobre os filhos.*”⁶² Mas para isso, essa mulher deveria estar e ser historicamente considerada apta, ser educada para tal tarefa, a qual, como já defendi, não é natural, mas sim histórica.

Contudo, a educação limitada pela lógica e pelos poderes masculinos, voltada para os interesses já descritos, proporcionava um arcabouço inicial de saberes que embasaram e

⁵⁹ Idem. P.32

⁶⁰ D'INCAO. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 228.

⁶¹ GONÇALVES, Margareth. Artificio e excesso: narrativa de viagem e a visão sobre as mulheres em Portugal e Brasil. **Estudos feministas**. Florianópolis, 13(3): setembro – dezembro, 2005. p. 629.

⁶² TELLES, Norma. **Encantações: escritoras e imaginação literária no Brasil, século XIX**. São Paulo: Intermeios, 2012. p.75.

normatizaram outras vivências, que iam além do papel de gênero tradicional. Cito como exemplo, as experiências das mulheres que na viuvez, ou na ausência de pais, irmãos ou outro homem responsável, assumiram os negócios da família, seja na produção doméstica, no comércio ou nos serviços urbanos. Compartilho de uma leitura divergente desses saberes tradicionalmente domésticos e femininos, que permitiram outras práticas, ou poderia dizer, instituiu outras possibilidades históricas de viver e de instituir o feminino. Como June Hahner exemplifica:

É verdade que algumas viúvas ousavam assumir excepcionalmente os negócios de seus maridos nas cidades, seguindo o exemplo das enérgicas mulheres que se tinham encarregado das fazendas que herdaram dos maridos no interior. No grupo de viúvas que dirigiam empresas familiares, incluía-se proprietárias de gráficas ou de modestos estabelecimentos comerciais e umas poucas empresárias que controlavam altos valores monetários.⁶³

Ainda que restritiva essa educação direcionada às mulheres também inspirava vigilância masculina e uma rígida orientação moral, pois mesmo com o básico das primeiras letras – ou com a fluência em línguas estrangeiras – poderia desencadear *desvios* de conduta nas boas moças de família, como namoricos mediados por cartas ou fantasias inspiradas por livros românticos considerados impróprios. Compreender a mágica das letras poderia ser um caminho para a descoberta da mágica dos corpos. Como bem observou Norma Telles:

No Brasil, é notável a insistência na relação entre a afirmação pela escrita e a afirmação sexual. Vários autores aconselham a não deixar as mulheres aprenderem a escrever, pois dado sua natureza pérfida, logo mandariam bilhetes ao namorado marcando encontros.⁶⁴

Assim, a considerada “natureza instável das mulheres” corromperia a boa intenção da educação, utilizando o saber apreendido para fins tidos como imorais, como namoros, fantasias amorosas e curiosidade sexual. A sua constituição delicada não estava apta para o letramento e, pior ainda, para a leitura de livros de romance. Fábio Lopes destaca alguns efeitos atribuídos à leitura no Brasil oitocentista, como nos casos de diagnósticos de alienação e de suicídio de jovens imaturas que não estavam preparadas para esse tipo de experiência literária:

Se a perturbação da inteligência constituía os sintomas essenciais da alienação mental entre as mulheres, as obras literárias, em especial os romances, não deveriam

63 HAHNER, 2003. Op. cit. p. 79.

64 TELLES. 2012. Op. Cit. p. 89.

estar acessíveis às moças que ainda não estivessem preparadas para tal experiência. Essas observações destacavam o caráter nocivo e imprevisível da literatura e da leitura, principalmente daquelas obras que apresentavam algum suicídio.⁶⁵

Apesar das recomendações oriundas de vários saberes, como a medicina, eram as mulheres o público alvo dos romances. Sobre essa questão, convém retomar as análises de Norma Telles. De acordo com essa pesquisadora, o século XIX foi o século do romance, pois esse gênero literário se consolidou junto aos valores da sociedade burguesa, que separou a vida pública da vida privada, e restringiu a mulher burguesa nessa segunda esfera. Sobre o romance, Telles escreve:

Ele absorve a experiência pessoal associada à noção de vida privada, mundo pessoal de sentimentos íntimos, oposta à vida pública impessoal, esfera na qual se dá a produção de bens e serviços a ser partilhados fora do núcleo doméstico e fonte de leis e moral aplicáveis à comunidade, numa divisão artificial, historicamente datada, que então se concretiza.⁶⁶

Apesar de terem sido o público alvo dos romances, o mais indicado à época eram os livros de orações, com histórias de santos e santas, obras que narravam histórias de mulheres devotas e outros que apresentassem bons exemplos a serem seguidos pelas mulheres. Instituições de tipos ideais femininos abundavam, fossem nas publicações religiosas ou nos romances da moda, e orientavam as leitoras a serem os *verdadeiros anjos, rainhas do lar, santas devotadas*, ou alertavam para os riscos de se tornarem *Evas pecadoras e bruxas maléficas*, imagens essas criadas pelas mãos e penas de homens. Santas ou bruxas, rainhas do lar ou destituídas de humanidade eram possibilidades de (se) conceber e de viver. Historicamente foram colocadas em um altar de divindade e altivez, de onde, a qualquer deslize, seria maculada e condenada, se transmutando em uma figura pérfida que deveria ser vilipendiada. Sentidos, referência e subjetividades que as mulheres também internalizavam, imagens com as quais elas deveriam se reconhecer:

De fato, se a mulher só existisse na ficção escrita pelos homens, poder-se-ia imaginá-la como uma pessoa de importância: muito versátil e inconstante; heroica e mesquinha; admirável e sórdida; infinitamente bela e medonha ao extremo, lembram Gilbert e Gubar, porém, na realidade elas eram trancafiadas, mantidas ignorantes, surradas, atiradas nos quartos.⁶⁷

65 LOPES, Fábio. 2008. Op. Cit. p.160.

66 TELLES, 2012. Op. Cit. p. 55.

67 TELLES. 2012. Op. Cit. p. 140.

Dentro dessa lógica discursiva e de poder, para essas mulheres de famílias bem providas, era importante serem letradas e cultas, somente assim seriam boas companhias aos seus maridos, fariam boa figura para a sociedade, administrariam bem a logística familiar. A fronteira era bem clara, elas não deveriam passar desse limite, ou seja, educá-las a partir e para as necessidades dos outros, seus pais e/ou maridos, poucas vezes para elas próprias. A educação deveria torná-las personificações do *anjo do doméstico, a rainha do lar*.

Esses saberes, discursos, sentidos e imagens formaram uma educação específica para o chamado *belo sexo*. Ao mesmo tempo, produziram como efeito, de forma meio ambígua, a necessidade de que algumas mulheres aceitassem trabalhar como professoras, já que para uma instituição educacional ensinar as meninas e moças como serem boas mães-esposas-donas de casa era necessário mulheres aptas para essa tarefa profissional. Essa mesma educação diferenciada pautada na hierarquia de gêneros, e produzida por discursos masculinos, a contrapelo, proporcionou uma carreira profissional para as mulheres, pois abriu a possibilidade de elas serem professoras, diretoras, preceptoras; possibilidades de independência financeira, permissão para frequentar as ruas, transitar na e pela cidade, pintando de outro tom, mesmo que discretamente, as cores da cidade, indo, assim, além dos limites do lar. Como resume Guacira Louro:

Aos poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério – inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência.

68

Ainda sobre o tema acima, uma especificidade deve ser marcada, as experiências das mulheres solteiras na educação. Para as mulheres solteiras que precisavam manter suas subsistências sozinhas, o magistério tornou-se uma das poucas opções consideradas honradas de trabalho feminino remunerado, dentro de uma lógica masculina e masculinista. Partindo das históricas experiências dessas professoras, outra representação feminina passou a ser agenciada, juntamente com os discursos que priorizavam a maternidade como destino essencial para as mulheres: a tia solteirona. Essa mulher não teria cumprido com sua missão materna, mas poderia substituí-la pelo magistério. Segundo Louro:

Se o casamento e a maternidade constituíam o destino “natural” e desejado para todas as mulheres, àquelas para as quais isso parecia de algum modo inalcançável restaria se entregar a tarefas que tivessem uma analogia com tal missão. Assim, a

concepção do magistério como uma missão da maternidade, como um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma entrega vai constituir-lo como a grande alternativa. As moças que “ficavam” solteiras podiam se sentir *vocacionadas* para o magistério; elas eram de algum modo chamadas para exercer a docência.⁶⁹

Essas possibilidades históricas que também constituíam o feminino – a mãe idealizada e a tia solteirona – podem não ser convergentes, mas partem de um mesmo ponto: a maternidade, na qual a mulher-mãe se constituiria por completo, respeitando sua natureza, vivenciada com plenitude; já a mulher-solteira teria falhado em sua missão materna, que foi compensada na prática do magistério, como mulher-professora. Portanto, essa mulher solteira, que não cumprira com sua missão natural, acabava tendo um nível de instrução maior e uma fonte de renda própria. Mas, outro aspecto deve ser ressaltado na invenção histórica da solteirona-professora, a ausência de uma família (marido e filhos). A suposta substituição dos filhos naturais pelos alunos reforçava a ideia de doação e sacrifício, de um trabalho feito por amor, desprofissionalizando o ofício, que se transmutava em vocação e sacerdócio:

Essa representação de professora solteirona é, então, muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente, serve para reforçar o caráter de doação e para *desprofissionalizar* a atividade. A boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituiriam sua família; a escola seria o seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor. De certa forma essa mulher deixa de viver a própria vida e vive através de seus alunos e alunas; ela *esquece de si*.⁷⁰

Já para as meninas pobres a realidade era outra. Grosso modo, o trabalho começava cedo, fossem elas livres ou escravas. Para as pobres e livres, a aprendizagem se dava na prática, auxiliando a mãe ou outros familiares nas tarefas domésticas, na lida com a roça ou nos ofícios urbanos (como quitandeiras, doceiras, ambulantes, floristas), ou se empregando em “casas de família” (como criadas, lavadeiras, cozinheiras, copeiras, damas de companhia). As mulheres das classes populares por todo o Império trabalhavam e, em sua maioria, circulavam pelas ruas, pelo espaço público, criando possibilidades de resistência às construções onde se delimitavam os gêneros, se inserindo nesse domínio masculino, muitas até chefiando suas famílias – por viuvez ou por doenças que debilitassem o marido, por abandono do mesmo, e até pela rudeza da realidade daquelas famílias pobres que lançavam todos os seus membros na luta pela subsistência, inclusive essa mulher que buscou outras

69 LOURO. 2014. p. 108.

70 LOURO. 2006. p. 466.

formas de manter o sustento sua família, conquistando até, em alguns casos, uma renda maior do que seu marido/companheiro. De acordo com estudiosas sobre a temática e o período:

Estas mulheres, apesar de seus poucos ganhos, pois as atividades femininas em geral são as mais desvalorizadas e menos remuneradas, tinham um papel relevante na economia familiar, sendo que muitas delas viviam sozinhas, garantindo sua subsistência e a de seus filhos.⁷¹

As mulheres pobres, como os homens, vendem sua força de trabalho e, ao contrário deles, devem ainda trabalhar para manter em forma a força de trabalho em casa. No entanto, sua utilidade e desempenho social nunca são reconhecidos. O homem continua o senhor da esposa e dos filhos em qualquer das classes.⁷²

Para essas mulheres pobres receberem uma educação escolarizada era preciso romper com esse ciclo de trabalho em que eram inseridas desde novas, trabalho esse considerado de acordo com a intersecção de seu lugar social, racial/étnico e de gênero. Várias eram as barreiras e os interditos, por exemplo: para se escolarizarem seria preciso conquistar a uma vaga nas poucas escolas públicas primárias criadas para atender a parcela feminina pobre da população, como determinava a Lei Geral do Ensino de 1827. Ou em alguma escola de iniciativa privada com proposta filantrópica, que oferecesse vagas para alunas de famílias de baixa renda, como o Colégio das Órfãs, mantido pela Sociedade Amante da Instrução e que oferecia o ensino das primeiras letras e costura simples⁷³.

Enfatizo que os discursos que criaram a Lei Geral do Ensino (1827), a própria legislação e as práticas por ela balizadas eram masculinas, masculinizantes e excludentes, frutos de embates políticos, sociais e científicos, em que a maior parte dos envolvidos era de homens, munidos de privilégios e autoridades de fala, determinando diferentes ensinamentos e relações de poder para homens e mulheres. Os efeitos gerados por essa lei acabavam por criar e legitimar espaços, aptidões e performances que deveriam ser restritas aos homens ou às mulheres, partindo de um histórico viés masculino, construindo e reconstruindo essa hierárquica relação entre os papéis e as relações de gêneros, cabendo às mulheres a parcela subalterna dessa interação social.

Sobre a lei geral do ensino de 1827, é preciso ressaltar a grade curricular direcionada para as meninas:

71 SOIHET, Rachel. **Condição feminina e formas de violência: Mulheres pobres e a ordem urbana. 1890-1920**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989. p.166.

72 TELLES. 2012. Op. Cit. p. 82.

73 GONDRA; SHUELLER. 2008. Op. Cit. p. 71.

“Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, prática de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria prática, a grammatica da língua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião cathólica e apostólica romana, proporcionandos à comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brazil.”; “Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com **exclusão** das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica;”⁷⁴

Assim, uma educação que não aprofundava os conteúdos pertencentes às ciências exatas era direcionada a elas, sendo considerada específica e própria para o *sexo frágil*. A prioridade deste tipo de educação era o aperfeiçoamento das prendas domésticas e o bom comportamento, características e qualidades esperadas na definição de uma boa esposa. Dessa maneira, aprender a ler, escrever e fazer contas – mas apenas o básico, para fazer a lista de compras, administrar os gastos domésticos –, era essencial para manter o bom funcionamento de uma considerada distinta casa de família.

A educação diferenciada delimitada pela legislação é uma das faces palpáveis de uma estrutura social de privilégios masculinos que buscava manter as mulheres em um papel subalterno na sociedade em que elas estavam inseridas. Como versou o Marquês de Caravellas na aprovação da citada lei, “... *as meninas não têm desenvolvimento de raciocínio tão grande como os meninos...*”⁷⁵, justificando assim um ensino diferenciado, de acordo com as tidas e naturais “capacidades” femininas. Enquanto os meninos eram iniciados nos mistérios da geometria, as meninas descobriam os diferentes tipos de bordados.

Essa diferenciação curricular está intrinsecamente ligada à manutenção de um modelo hierárquico de relações de gênero, no qual os saberes e práticas dominantes determinavam para as mulheres, preferencialmente, o espaço doméstico e as atividades ligadas a esse âmbito, não as descobertas do mundo científico, mundo esse considerado e feito mais importante por ser ocupado por homens. O gênero não é construído apenas nas relações parentais e interpessoais, como também na política institucionalizada, na economia e nas mais diferentes organizações políticas e sociais, sendo a lei de 1827, por exemplo, efeito dessa construção social e também produtor da mesma.

Ao discurso nacionalista se atrelava a hierarquia de gênero, designando às mulheres o lugar de mãe cuidadora dos cidadãos nacionais, compreendidos sempre como homens,

74 Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html acessado em: 8 de junho de 2014.

75 *Annaes do Senado Federal*, 1827, sessão de 30 de agosto de 1827 (pp.272-280) apud. LOPES, Silvana Fernandes. **A formação feminina na sociedade brasileira do séc. XIX: um exame de “modelos” veiculados pela literatura de ficção**. 1997. 126f. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

conjugados no masculino. O projeto de nação se mostrava como um desejo masculino, criado e almejado por homens – mas não qualquer um, e sim os brancos, de famílias prósperas, com boa formação, sem máculas acerca de sua moralidade – no qual a nação, feminizada, deveria ser conquistada por esses *grandes homens*⁷⁶. Uma intersecção de discursos políticos, sociais e científicos engendrava um ideal de nação que deveria ser pautado no:

Branqueamento/civilização de nosso povo por meio de práticas claramente discriminatórias ou formas sutis de rejeição e disciplinamento e controle das relações íntimas, particularmente as afetivas e sexuais, conformadas ao ideal reprodutivo (portanto heterossexual) branco e viril.⁷⁷

Esse ideal reprodutivo e, portanto, heterossexual, como afirma Miskolci, é agenciado na construção de um ideal materno – destino primordial das mulheres – vinculando-o à ascensão da nação brasileira, na qual, caberia à elas desempenharem o papel de *mães da pátria*. Assim, a estrutura curricular diferenciada e os saberes-discursos que participaram dessa diferenciação também produziram um efeito masculino e masculinizante concreto, sugerindo, propondo, moldando e forjando nas e para as alunas um lugar social e uma atuação de acordo com o que era determinado para o feminino, que visava delimitar as mulheres no espaço doméstico, ao mesmo tempo em que associava o papel feminino/materno com o progresso nacional. A própria lei efetivava no cotidiano a hierarquia de gênero pela educação formal e institucionalizada.

Esse discurso pedagógico que determinava uma educação distinta para homens e mulheres é uma construção histórica gerada por embates políticos, sociais e científicos, em sua maioria masculinos, ou seja, produzidos a partir desse lugar social – masculino, branco, que assume o poder de determinar os interesses da nação, possuidor de privilégios de fala. Entre os saberes e práticas que participaram dessa formulação estava a medicina, que alertava sobre a necessidade de um tratamento e uma educação diferenciada para meninos e meninas, de acordo com a constituição biológica dos mesmos. Caso isso não acontecesse, suicídios, degeneração e histerias eram consequências possíveis. Segundo Fábio Lopes:

A educação não “corretamente dirigida” foi muito citada pelos médicos como causa de desordens mentais e de suicídios. Além de determinar preceitos de higiene e saúde, a educação deveria fundamentar e reforçar os papéis próprios aos homens e mulheres em sociedade e, por isso, deveria ser diferenciada de acordo com o sexo.

76 MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX**. São Paulo: Annablume, 2012. p.61.

77 MISKOLCI. 2012. Op. Cit. p.42.

Meninos e meninas precisam receber tratamento condizente com a natureza biológica.⁷⁸

Essa educação corretamente dirigida também deveria orientar as mulheres acerca de sua sexualidade, delimitando e ressaltando suas funções heterossexistas de reprodutoras. As obrigações consideradas naturais dos corpos femininos só poderiam ser vivenciadas através do casamento “*realização definitiva e absoluta dos papéis sociais, sexuais e naturais destinados aos homens e mulheres*”⁷⁹, e a maternidade, o considerado sublime destino feminino, que permitiria a cura de diferentes moléstias que assolavam o estranho organismo feminino, em especial as mentais.

Ainda sobre a lei de 1827, devo sublinhar as delimitações sobre o recrutamento de professoras. De acordo com essa lei, deveriam ser selecionadas mulheres de “*reconhecida honestidade*”, de moral e de prudência, conhecedoras das artes domésticas para ensinar as meninas nas escolas primárias, logo, nem todas deveriam ou poderiam ser escolhidas, apenas aquelas aprovadas pelo crivo masculino. Já no que diz respeito à construção das escolas, havia um número menor de escolas para o público feminino do que para o público masculino, como exemplo da disparidade numérica entre esses estabelecimentos, em 1830, o município da Corte contava com apenas seis escolas públicas, sendo as seis dedicadas ao público masculino⁸⁰. Outro dado histórico emblemático deve ser ressaltado, o salário das professoras era inferior ao dos professores, apesar da legislação afirmar o contrário, a diferença curricular gerava a diferença salarial, já que a inclusão da geometria como disciplina no ensino masculino implicava em uma melhoria da remuneração, e como nesse momento apenas homens ministravam as aulas para os garotos, apenas eles usufruíam do aumento salarial.⁸¹

Para essas escolas públicas:

O preenchimento de vagas para professores deveria ser realizado por concurso público e por pessoas do mesmo sexo dos alunos. As mulheres tinham dificuldades em ser aprovadas nesses concursos, mesmo que o nível de exigência para o magistério primário fosse apenas a leitura, a escrita e as quatro operações de aritmética. Num círculo vicioso, isso dificultava a ampliação de classes para o sexo feminino por ausência de professoras.⁸²

78 LOPES, Fábio Henrique. **Suicídio e saber médico: estratégias históricas de domínio e intervenção no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008. p. 135.

79 Idem. p.139.

80 LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. **O Discurso da Ordem: A constituição docente na Corte Imperial**. Dissertação (mestrado).2006. Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2006. p.45.

81 LOURO. 2006. Op.Cit. p. 444.

82 LOPES, Silvana Fernandes. **A formação feminina na sociedade brasileira do séc. XIX: um exame de “modelos” veiculados pela literatura de ficção**. 1997. 126f. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997. p.26.

Na sociedade brasileira que se pretendia moderna, havia permanências e continuidades de um passado não tão distante assim, marcado pela escravidão, com grandes desigualdades sociais, culturais e étnicas (para além da escravidão, devo sublinhar a invisibilização e marginalização da população negra liberta e dos indígenas). Essas diferenciações sociais se cruzavam com as relações de gênero e produziam efeitos nos modelos educacionais pensados e construídos tanto para meninas quanto para meninos, criando hierarquias sociais e de gênero nas práticas educacionais, inclusive na ocupação e na prática da educação escolar. A legislação ao diferenciar a educação de meninas e de meninos já pode ser entendida como um efeito dessa lógica social desigual. Some-se a isso a falta de verba para as províncias investirem na criação e manutenção de escolas públicas, a vida inconstante das escolas normais sob a responsabilidade das províncias a partir do Ato Adicional de 1834, o crescimento de escolas particulares com uma escassa e inconstante fiscalização do Estado Imperial e as diferentes orientações pedagógicas das instituições de ensino beneficentes, seja de caráter leigo ou religioso.

Algumas dessas escolas de iniciativa particular mantidas, por exemplo, por ordens religiosas femininas atendiam meninas de baixa renda e/ou órfãs, para “protegê-las” dos vícios e perigos do mundo. Para essas meninas sem condições financeiras e sem amparo familiar, mesmo essa educação diferenciada, da agulha e linha, poderia oportunizar uma fonte de renda. Para Gondra e Shueller:

É preciso, então, considerar a hipótese de que para as meninas e mulheres das camadas mais desfavorecidas, a escola primária, ao pretender promover a aprendizagem dos trabalhos de agulha, pode ter representado um meio de preparo para o exercício de ofícios remunerados, o que era fundamental para a sobrevivência daquelas mulheres e suas famílias.⁸³

Para algumas das órfãs e abandonadas, essas instituições filantrópicas de ensino possibilitavam a educação necessária para uma moça que almejasse se tornar uma boa mãe e esposa, constituindo a família que anteriormente lhe havia sido negada, assumindo assim um novo lugar social, mais respeitado do que a figura da menina enjeitada. Uma mulher sem família, sem um homem (pai, irmão ou marido) que a protegesse era considerada vulnerável, desamparada. O casamento fora constituído e inventado como a *salvação* dessa moça. Assim, ter um marido que a protegesse e orientasse e filhos que dessem sentido à sua vida tornaram-se, via educação, uma possibilidade. Ao mesmo tempo, tal educação ajudou a naturalizar os homens como salvadores, seja no papel de maridos ou filhos. Segundo o relato de 1849 de um

83 GONDRA; SHUELLER. 2008. Op. Cit. p. 205-206.

marinheiro norte-americano reproduzido no texto de Louro, algumas dessas instituições permitiam a aproximação das *moças casadoiras* com os *moços honestos*, visando o casamento:

Aprendiam a ler, a escrever, aritmética, costura, cozinha e todos os ramos úteis de trabalho cotidiano. Muitos moços vão lá (no asilo de órfãos) procurar esposas e depois de apresentar atestado de boa moral e de ser trabalhador são recebidos no vestibulo onde encontram as moças casadoiras.⁸⁴

Essa possibilidade de escolher uma esposa entre as moças órfãs é uma demonstração da concretude dos privilégios masculinos dentro da hierarquização dos gêneros, pela qual é conferido ao homem o poder de escolher uma mulher segundo seus interesses, visando o casamento, cabendo à mulher apenas esperar e torcer para ser a escolhida. Mas essa mulher não estaria necessariamente passiva nessa negociação, havia possibilidades de criar formas de aproximar o candidato dileto (por exemplo, demonstrando suas prendas e boa educação) e repelir o desinteressante (talvez se mostrando descuidada e sem modos). Um verdadeiro “conto de fadas” oitocentista – mas sem sapato de cristal e madrasta má – com uma margem de agenciamento pessoal geralmente ignorado, mas que ainda assim poderia proporcionar para essa mulher, às vezes, escolha e ascensão social que talvez fosse inatingível de outra forma para uma mulher órfã no Brasil Imperial.

Outro caminho que os estudos primários proporcionaram para as mulheres foi o próprio magistério. Entre as próprias alunas da escola era comum o recrutamento de professoras adjuntas, sendo então formadas nesse ofício através da prática:

Nesse sentido, ao longo do século, grande parte das meninas e mulheres que se fizeram professoras primárias, aderindo ao magistério em escolas e colégios públicos ou particulares, adquiriu os saberes da profissão a partir da inserção nos processos de escolarização.⁸⁵

Durante a vigência do decreto de 1854, que passou a regulamentar a educação no município da Corte, alunos e alunas das escolas públicas acima de 12 anos, que tivessem se destacado nos exames anuais e mostrado interesse na atividade docente tornavam-se professoras e professores adjuntos.

Como apenas professoras poderiam ensinar para meninas, foi necessário criar escolas de formação do magistério que também se preocupassem com a formação de mulheres,

84 LOURO. 2006. p.445.

85 GONDRA e SHUELLER.2008. Op. Cit. p. 206.

atendendo essa demanda. Não havia escolas públicas de ensino secundário para mulheres até a criação das escolas normais, o que dificultava às mulheres de classes baixas receberem uma preparação para um concurso público visando ocupar os cargos docentes.

Essas instituições de ensino normal foram criadas ainda na primeira metade do século XIX, sendo a primeira a de Niterói⁸⁶, em 1839. Como já dito no primeiro capítulo, por muito tempo as escolas normais foram a única opção de ensino secundário público para mulheres. É importante ressaltar que essas instituições foram abertas para homens e mulheres, mas era determinado que estudassem em diferentes classes, turnos e até mesmo separados em prédios distintos, garantindo, assim, a considerada moral e a honradez das instituições. As escolas normais viveram durante todo o Império de forma precária e inconstante, como afirma June Hahner:

No Brasil, no que se abriam ou fechavam estabelecimentos de ensino, dependendo de decisão política, as escolas normais permaneceram em pequeno número, com poucas matrículas e com posição precária até os últimos anos do Império.⁸⁷

A abertura do curso normal para mulheres representou um pequeno avanço em direção a uma expansão e melhoria do ensino direcionado para elas, oferecendo um ensino de caráter secundário e uma possibilidade de carreira profissional e, conseqüentemente, o ingresso dessas mulheres na considerada população economicamente ativa. *“Apesar dos poucos rendimentos e das difíceis condições de trabalho, o ensino deu à algumas mulheres maior independência econômica do que qualquer outra coisa que tivesse feito.”*⁸⁸

2.1 O Liceu das mulheres

A partir da década de 1850, o número de colégios secundários de iniciativa privada para mulheres cresceu significativamente, enquanto de iniciativa pública permaneciam apenas as Escolas Normais. Os mais conhecidos eram aqueles que funcionavam como um centro de reunião de membros da elite, realizando famosas festas. Alguns dos colégios fugiam desse perfil e buscaram fornecer um ensino mais completo e próximo da educação que era oferecida para os meninos. Mas essas instituições tiveram dificuldades em se manter e para não fechar

86 HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940.** Tradução Eliane Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 78.

87 HAHNER, June. A escola normal. As professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX. **Gênero.** V.10, n.2. 1 semestre de 2010. p.318.

88 HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940.** Tradução Eliane Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p.81.

por falta de alunas, acabavam se adequando ao currículo considerado *feminino*, com ênfase nas questões domésticas. Nísia Floresta é um dos casos mais conhecidos. Sua escola direcionada ao ensino feminino propunha uma educação muito além da agulha e linha, o que, junto a seus textos e publicações, a tornou alvo de críticas e de acusações até sobre possíveis envolvimento amorosos com suas alunas:

Nísia provoca essa apreciação, na medida em que se insurge contra a mentalidade hegemônica de sua época, defende publicamente suas ideias através de artigos de jornais e funda uma escola para mulheres onde a instrução ocupava um espaço muito maior do que as lides de coser e bordar. Aduauto Câmara refere então as “audácias da diretora” e comenta o impacto de suas “ideias já conhecidas em prol da reabilitação da mulher”, indicando que seus contemporâneos repudiavam “aquela mulher metida a homem, pregando a emancipação de seu sexo, batendo-se pela extinção da odiosa tirania masculina”.⁸⁹

A possibilidade de cursar um ensino secundário com foco nos saberes científicos era privilégio masculino, e um rito de puberdade exclusivo para um grupo de “*predestinados pelo berço, pela riqueza, ou quase sempre, por ambas as coisas.*”⁹⁰ Por isso, o ensino secundário era o caminho obrigatório para o ensino superior, que ainda se constituía em um espaço de treinamento dos jovens da elite. Para Hahner:

A posse de um título superior era uma condição fundamental para o ingresso no grupo de elite que dominava a vida política do Brasil, durante o século XIX. Uma mulher não podia entrar na academia porque o que esta oferecia era um conhecimento dirigido, um currículo destinado a preparar os homens para a sobrevivência no mundo político daquela elite governante.⁹¹

Mesmo com a abertura das instituições de ensino superior para as mulheres a partir da reforma de 1879, só um grupo extremamente reduzido conseguiu concretizar esse sonho no Brasil Imperial. Outro dado a ser considerado: o ensino superior também permanecia de difícil acesso para os homens que não fossem membros da elite. Se nem todos os homens tinham acesso a este nível da educação, a situação das mulheres era ainda mais restritiva. Para elas, a pressão e desaprovação social dificultavam a entrada no ensino superior, mesmo para aquelas que pertenciam a famílias abastadas e influentes:

No lugar de pretender frequentar as Universidades, exercer profissões consideradas masculinas e estar presente em espaços públicos, também considerados como próprios dos homens, a mulher deveria se preocupar com a vida conjugal, com a procriação, com a educação dos filhos e com a manutenção do espaço privado. Uma

89 LOURO. 2006. Op. Cit. p. 469.

90 HAHNER, 2003. Op. Cit. p.134.

91 Idem. p. 134 .

educação que levasse a mulher à esfera das práticas e comportamentos considerados como próprios do campo masculino era visto como nociva à saúde, por não respeitar sua natureza biológica.⁹²

Mesmo com possibilidade legal de seguir uma carreira acadêmica, é inegável que social e culturalmente essa possibilidade era, na prática, cerceada/dificultada para as mulheres. Alguns históricos interditos, vetos e resistências à presença feminina no ensino superior tinham embasamentos médico-científico, saber dominado pelos homens, os quais afirmavam, por exemplo, que para manter a integridade física e psicológica, a mulher deveria se submeter apenas ao que era próprio de sua natureza e constituição física: casar, parir, aleitar, cuidar dos filhos, da casa e do marido. Nas palavras de Lopes:

A divisão sexual do trabalho, claramente definida, foi transposta para a educação: ideal acadêmico para os meninos; prendas domésticas, bordados e piano para as meninas. É por isso que o tema central, batido e rebatido, das reivindicações feministas durante todo o século XIX foi a educação para as mulheres.⁹³

Nesse cenário e de dentro de tais relações de poder e de hierarquização, o Imperial Liceu de Artes e Ofícios chamou atenção ao abrir sua primeira turma feminina em 11 de outubro de 1881. A educação fornecida pelo Liceu, de nível profissionalizante, havia formado diversos profissionais que fizeram renome em áreas como arquitetura e desenho, sendo referência nacional para esse tipo de modalidade e inspirando o surgimento de outras instituições semelhantes, tendo entre seus ilustres ex-alunos os pintores José Maria de Medeiros, Eliseu Visconti e Pedro José Pinto Peres, por exemplo.⁹⁴ E novamente o Imperial Liceu se destacou ao oferecer aulas de português, música e desenho para mulheres, que como todos os cursos da instituição, era fornecido no turno da noite, de forma totalmente gratuita:

À exceção da escola normal, o Rio de Janeiro não dispunha de uma instituição pública que atendesse às mulheres com educação secundária. Em 1881, o Liceu de Artes e Ofícios, fundado em 1856 para fornecer treinamento técnico aos homens da classe trabalhadora, inaugurava cursos especiais de desenho, música e português para mulheres.⁹⁵

De acordo com Alba Bielinski, houve resistência e polêmica na sociedade da Corte com a divulgação dos planos do Liceu de Artes e Ofícios em atender às mulheres, mantendo seu funcionamento no turno noturno, período do dia em que as mulheres de boa família

92 LOPES. 2008. Op. Cit. p. 138.

93 TELLES. 2012. Op. Cit. p.80.

94 BIELINSKI. Op. Cit. p.1.

95 HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940.** Tradução Eliane Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p.130

deveriam estar em casa, em segurança ao lado dos pais, irmãos ou maridos, longe das seduções da cidade noturna. Mas, segundo a autora, uma campanha nos jornais encabeçada por vários intelectuais conseguiu aplacar as dúvidas e críticas, demonstrando a honradez da instituição:

O curso feminino causou polêmica e sofreu severas críticas da sociedade da época, mas foi defendido pelos intelectuais, em campanha nos jornais, que justificaram a necessidade de estudo para a mulher e argumentaram que se a mulher trabalhava nas fábricas durante o dia podia também estudar a noite. A diretoria do Liceu até abriu uma sala para que os responsáveis tivessem um lugar para aguardar o término das aulas e acompanhar as moças na volta ao lar. Esta medida serenou a maledicência e a preocupação quanto a seriedade do curso, e as matrículas chegaram ao total de 664 alunas.⁹⁶

Para assegurar a *moralidade* da instituição e a *honra* das alunas, uma série de medidas foram tomadas, como a criação de uma seção independente para as alunas nas antigas oficinas da tipografia nacional, completamente separada das aulas para o sexo masculino, além de duas salas de espera direcionada aos familiares que quisessem aguardar suas filhas e esposas – importante frisar que uma sala para as *senhoras* e uma sala para os homens, buscando impedir qualquer forma de encontro com o sexo oposto, mesmo que entre os familiares das alunas – afim de garantir além de um retorno seguro para casa, pois o curso era noturno, também a possibilidade da família fiscalizar a conduta dessas mulheres dentro da instituição de ensino. Separar os espaços *masculinos* dos *femininos* era essencial para assegurar a moralidade da instituição, deixando claro que não haveria lugar para encontros soturnos e libidinosos que pudessem desencaminhar as alunas, ao mesmo tempo garantindo que as mulheres com suas *fragilidades e frivolidades* não atrapalhassem o andamento das aulas masculinas. A parte física do Liceu destinada aos estudos das mulheres era:

Separada completamente da parte do edifício destinado às aulas do sexo masculino, a parte reservada ao feminino tem entrada especial pelo portão da tipografia; este portão dá acesso a um saguão de 35 metros quadrados, tendo três portas de saída, duas laterais e uma ao fundo; (...) Entrando-se, à esquerda, fica a sala destinada às senhoras que acompanham as alunas. Mede esta sala 49 metros quadrados. (...) Segue-se a sala de música, medindo 98 metros quadrados, com capacidade para 120 alunas. (...) Em seguida há mais duas salas, medindo uma 31 e outra 43 metros quadrados, que se destinam às aulas de gramática e aritmética. (...) A sala de música comunica com o saguão por um passadiço envidraçado e independente, de modo que a entrada e saída das alunas não perturbem a marcha dos trabalhos. Com janelas para o pátio e entrada, também comunicando com o saguão, há uma saleta de cerca de 42 metros quadrados, destinada à espera dos homens que acompanham as alunas. (...) [sobre as salas de português e desenho] A primeira de 89 metros quadrados, é disposta em forma de anfiteatro; (...) A segunda, com 39 metros quadrados, é destinada a estudo do desenho, para as classes mais adiantadas, cópia de gesso.

⁹⁶ BIELINSKI. Op. Cit. p.1.

Finalmente ocupando toda a extensão do saguão e corredor, à direita, vêem-se três amplas salas de desenho elementar, formando um todo sistematicamente disposto da mais agradável perspectiva. Medem essas três salas 296 metros quadrados. (...) Nestas três peças há capacidade para 300 alunas.⁹⁷

Toda a estrutura criada para receber as alunas era diferenciada, revelando um estratagema para impedir trocas e ou contatos, separando e excluindo: um espaço físico específico para elas, com salas de espera para seus familiares acompanharem de perto sua conduta na instituição; uma grade curricular menor que a do curso masculino; até mesmo os professores eram diferentes. O curso profissional (como se denominava o curso masculino) contava, em 1883,⁹⁸ com 42 professores nas seguintes disciplinas: Desenho elementar, desenho de ornatos, desenho de figura, desenho linear geométrico, desenho de maquinas, arquitetura civil, escultura, música, português (gramática e leitura), francês, inglês, aritmética, álgebra, geometria plana, geometria no espaço e geometria descritiva. Ou seja, há um foco nas disciplinas de desenho técnico e de matemática aplicada, lapidando noções intelectuais, racionais e habilidades valorizadas socialmente por serem constituintes do campo masculino.

Já o curso feminino, no mesmo ano, contava com 27 professores⁹⁹ responsáveis pelos conteúdos de: Desenho de figura, desenho de ornatos, música, português (gramática e leitura) e aritmética. Ou seja, a grade curricular do curso feminino correspondia a apenas um terço das disciplinas do curso masculino, o que sugere as diferentes construções do que era considerado uma formação profissional para os homens e o que deveria ser uma formação (não) profissional para mulheres. Assim, a partir do mapeamento das disciplinas acima é possível dizer que fora excluído da formação feminina o desenho industrial e o aprofundamento das disciplinas exatas, mantendo apenas a aritmética básica, o desenho de ornatos e a música. Tal diferenciação define que tipo de educação era apresentada e oferecida como exclusividade masculina.

⁹⁷ RIO DE JANEIRO. LICEU DE ARTES E OFÍCIOS. **A imprensa e o Lycêu de artes e ofícios aulas para o sexo feminino.** Rio de Janeiro. Typ. Hildebrandt. 1881 p.27-29.

⁹⁸ SOCIEDADE PROPAGADORA DAS BELAS ARTES. **A Sociedade Propagadora das Bellas Artes e o Lyceu de Artes e Offícios do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, typ. Hildebrandt, 1883.

⁹⁹ Desenho de figura: Angelo Agostini, Antonio de Pinho Carvalho, Augusto Petit, Augusto Rodrigues Duarte, Braz Ignacio de Vasconcellos, Francisco Carlos Pereira de Carvalho, João José da Silva, José Luiz Teixeira, José Pereira da Silva Rocha, Poluceno Pereira da Silva Manoel. Desenho de ornatos: Luis Shreiner, Pedro José Pinto Péres. Música: Amaro Ferreira de Mello, Angel Maneja, João Pereira da Silva, João Rodrigues Côrtes e Miguel Pereira Normandia (sendo os três últimos os únicos que também ministravam aulas no curso profissional masculino). Português-Gramática: Dr. V. Sá de Menezes, Antonio José de Paula Fonseca, João Baptista da Silva Sobrinho. Português-Leitura: José Ernesto de Faria Veiga, Pedro Gurriti Pessoa, João Caetano de Oliveira Aguiar, Fidelix Velloso de Fonseca Lessa, José Frederico da Costa. Aritmética: Joaquim Arthur Pedreira Franco, Dr. P.O de Santiago.

O espectro de possibilidades se ampliou um pouco com esse curso de nível secundário, mas não abalou o lugar social construído para as mulheres. Um lugar de sentimentos e beleza, onde a mulher também era considerada um adorno ou um entretenimento masculino. A música e o desenho de ornatos estariam em harmonia com a sensibilidade feminina, mas as disciplinas mais técnicas violentariam a suposta natureza frágil das mulheres. Outra faceta dessa mesma construção foi abordada por Norma Telles ao tratar das escritoras do final do século XIX e as críticas direcionadas a elas, que até poderiam escrever se permanecessem no “seu lugar”, ou seja, escrevendo sobre coisas belas e superficiais:

Nota-se que para esses críticos as escritoras deveriam permanecer no “seu lugar”; aquele lugar que lhes era atribuído e se situava bem longe da esfera pública, com suas lutas e batalhas para modificar a sociedade. O lugar da mulher de letras seria a esfera “perfumada de sentimentos e singeleza”.¹⁰⁰

Para comemorar a inauguração dessas aulas para o sexo feminino, alguns *amigos do Liceu* – pessoas que ajudavam na manutenção financeira da instituição e membros da SPBA – tomaram a iniciativa de organizar uma polianteia¹⁰¹, que reuniria contribuições dos *mais distintos homens de letras* do império e que seria vendida durante a solenidade de inauguração das aulas, gerando alguma verba para o *Liceu*:

Com o duplo fim de solenizar a inauguração das aulas para o sexo feminino, e ao mesmo tempo obter alguns donativos nesse dia, diversos cavalheiros lembraram-se de organizar uma publicação a semelhança das que se tem feito ultimamente por ocasião de comemorar fatos importantes.¹⁰²

A comissão especialmente composta para essa tarefa contava com Guilherme Bellegarde, Felix Ferreira e o Dr. Velho da Silva Junior. Guilherme Bellegarde¹⁰³, nascido em Cabo Frio, foi jornalista, teatrólogo e biógrafo, tendo publicações sobre língua portuguesa, economia, poesia entre outros:

¹⁰⁰ TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In. **História das Mulheres no Brasil**. p.422.

¹⁰¹ Segundo o dicionário Aurélio, uma polianteia é uma antologia de obras de um *homem ilustre*, organizada em sua homenagem ou uma antologia referente a algum evento notável. É interessante ressaltar o uso da palavra homem pelo dicionário, e não pessoa, a permanência do termo homem como sinônimo de humano, invisibilizando a parcela feminina. DICIONÁRIO AURÉLIO ON LINE. <http://www.dicionarioaurelio.com/Polianteia.html> acessado em 27/06/2013.

¹⁰² RIO DE JANEIRO. LICEU DE ARTES E OFÍCIOS. **A imprensa e o Lycêu de artes e ofícios aulas para o sexo feminino**. Rio de Janeiro. Typ. Hildebrandt. 1881. p.22.

¹⁰³ UFSC. **Literatura Digital** – Biblioteca de literaturas de língua portuguesa. <http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/autores/?id=10002> acessado em 09/01/2016.

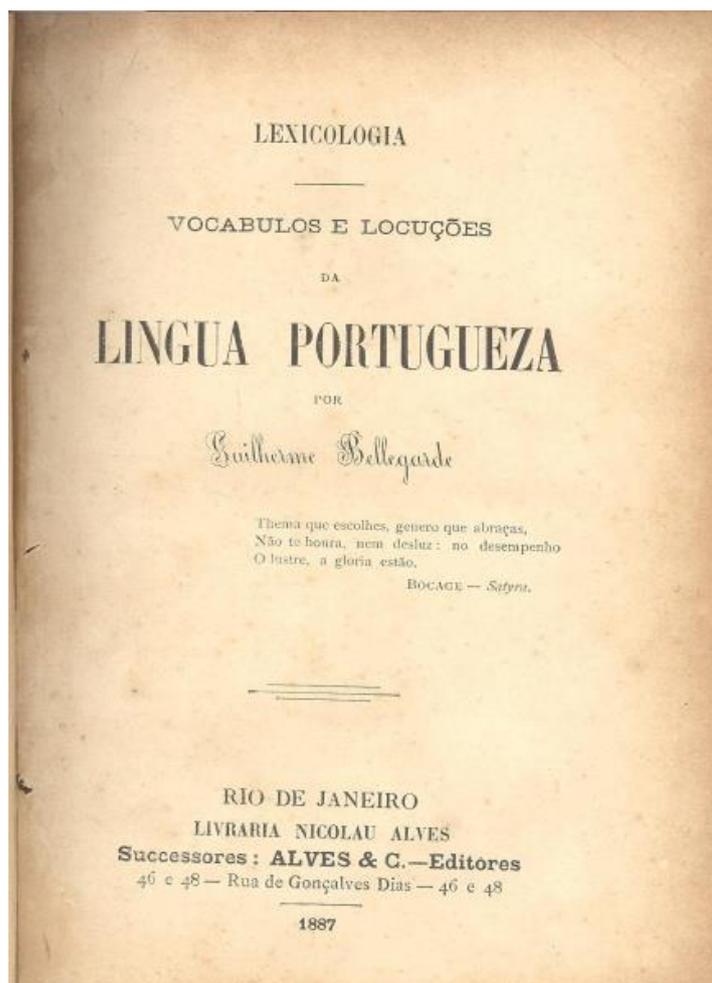


Figura 6 - Lexicologia - Guilherme Bellegarde

Sobre Dr. Velho da Silva Junior, não encontrei informações sobre escritos e publicações, apenas alguns aspectos biográficos: era filho de Leonarda Maria e José Maria Velho da Silva, de quem herdou o nome (e que também escreveu para *Polyantheia*), e irmão de Mariana Velho da Silva, que se tornou a Viscondessa de Ubá. Se casou com Carolina Monteiro, filha de Joaquim Manoel Monteiro, Visconde de Estrela.¹⁰⁴

Felix Ferreira era escritor, jornalista e crítico de livros didáticos. Em 1879, publicou duas obras para uso escolar, o “Noções da vida doméstica”, direcionado à educação de meninas e o “Noções da vida prática”, voltado para os meninos, circunscrevendo de forma clara os espaços destinados para homens e mulheres, o que já pode indicar o tom de parte dos discursos que constituem a *Polyantheia*:

¹⁰⁴ MUAZE, Mariana. **As memórias da Viscondessa** – Família e Poder no Império Brasileiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. p.31.

As mulheres, argumentava o autor, necessitam de um melhor preparo para “desempenhar essa dupla e grandiosa missão na terra”, a de mãe e a de “companheira inseparável do homem.”¹⁰⁵

Para a concretização dessa *Polyantheia*, segundo a introdução da mesma, foram enviadas cartas para os autores almejados, solicitando um texto que não excedesse vinte linhas impressas e que abordassem a inauguração das aulas femininas do Liceu. Cento e trinta e um textos foram recebidos entre prosa e verso, alguns deles analisados no próximo capítulo desta dissertação.

Ainda sobre a inauguração das aulas femininas do Liceu é importante ressaltar a campanha para arrecadar os fundos necessários para a reforma da tipografia visando adaptá-la para receber as alunas, além de adquirir o material didático necessário para cada disciplina. Essa angariação de fundos foi bem sucedida, mostrando que havia interessados – e interessadas – na abertura da turma feminina, tanto que conseguiram não só a quantia necessária para as obras, como algumas doações de materiais, como partituras para as aulas de música. Acho possível afirmar que a arrecadação, como o empenho em consegui-la, só foram possíveis porque estavam de acordo com o instituído, ou seja, não iria contradizer, ou mesmo enfraquecer a ordem discursiva e a inteligibilidade cultural dos gêneros. Nesse sentido, é importante ressaltar a continuidade do apoio da família real com os projetos do Liceu, desde a ajuda da princesa Isabel para a conquista de uma sede própria, até doações financeiras feitas pelo próprio Imperador:

Neste prédio, completamente restaurado com o produto dos donativos oferecidos espontaneamente por Suas Majestades, o Imperador e sua Exemplaríssima Consorte, e por todas as classes sociais, sem distinção de nacionalidade nem hierarquia, a exemplo do que praticava a venerada baroneza de S. Matheus, foram inauguradas, a 11 de outubro de 1881, as aulas para o sexo feminino, conhecidas geralmente pela auspiciosa designação que lhes deu o distinto poeta brasileiro Luiz Guimarães Junior – *A Nova Legião*.¹⁰⁶

Abaixo o retrato da citada baronesa de S. Matheus, uma das beneméritas do curso feminino, cuja imagem além de fazer parte das ilustrações da *Polyantheia*, também ornava uma das salas de aula, em um quadro feito em sua homenagem. Entre desenhos que lembram a natureza e a delicadeza, como folhas, flores e frutos, a imagem se faz presente de forma austera, como um modelo de hierarquia a ser lembrado. Como a citação acima se refere à baronesa no passado: “*a exemplo do que praticava a venerada baroneza de S. Matheus*”

¹⁰⁵ HAHNER, Op. Cit. p. 128.

¹⁰⁶ RIO DE JANEIRO. LICEU DE ARTES E OFÍCIOS. **A imprensa e o Lycêu de artes e ofícios aulas para o sexo feminino**. Rio de Janeiro. Typ. Hildebrandt. 1881. p.4-5.

creio na hipótese de ela ser mais do que uma homenagem póstuma aos seus préstimos em prol do Liceu ou um simples adorno, ela é um arquivo, ou seja, produz enunciados, sentidos, regimes de verdades, ela ensina, educa, forja sentidos.

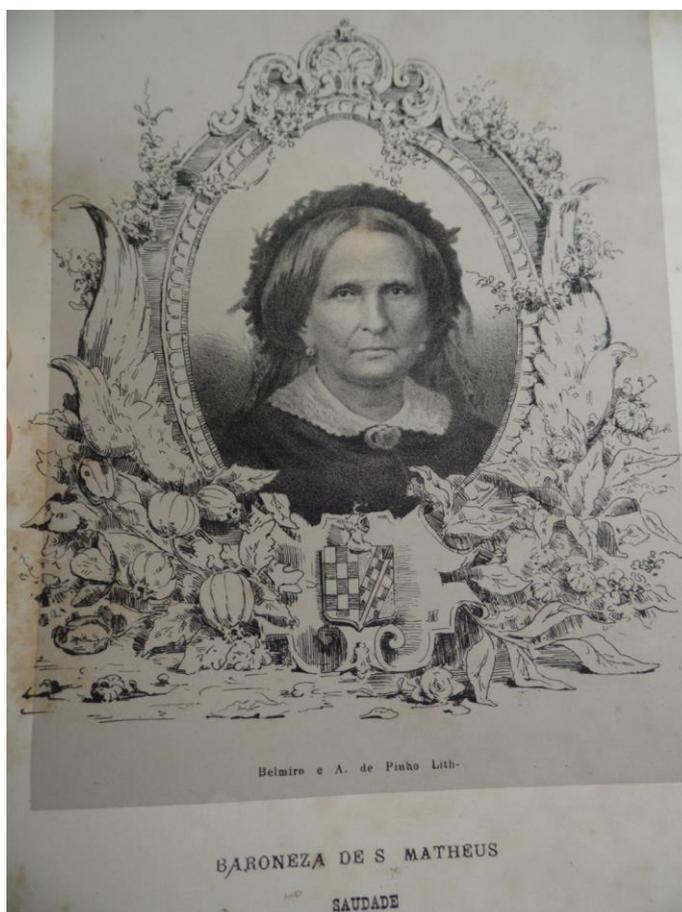


Figura 7 - Baronesa de S. Matheus, uma das mulheres que contribuiu para a implementação das aulas para o sexo feminino.

Essas mulheres que de alguma forma se envolveram com o Liceu não estariam servindo para um determinado modelo masculino e masculinista de educação? Talvez seus nomes tenham sido lembrados com um determinado fim, o de legitimar uma determinada vontade de verdade não só sobre a educação, mas também sobre as mulheres, os homens, sobre os masculinos e femininos, sobre a política, o progresso, a vida da população na cidade.

Devo lembrar que ao apresentar para a sociedade da corte a proposta de inaugurar uma turma específica para as mulheres no Imperial Liceu de Artes e Ofícios, Bethencourt da Silva salientou que a função materna se constituiria como objetivo final da educação que propunha oferecer para as alunas do Liceu. Segundo a *Gazeta de Notícias*:

Na exposição que fez as pessoas presentes, disse o sr. Bethencourt da Silva que o ensino dado ao homem só ele aproveita, e apenas aproveita a família pelo aumento do bem estar ao passo que a mulher transmite diretamente aos filhos o que sabe, e assim a instrução acompanha a criança quase desde o berço.¹⁰⁷

Não causa estranhamento o fato de o próprio idealizador do Liceu ter afirmado o ideal materno como o objetivo final da educação que seria oferecida para as mulheres, mesmo sendo esse curso proposto por uma instituição que desde a sua fundação tinha como propósito a profissionalização. Ser mãe seria a profissão feminina idealizada por Bethencourt da Silva e consequentemente a postura pedagógica do Liceu? Ou apesar de acreditar na maternidade como o papel primordial a ser exercido pelas mulheres, Bethencourt compreendia também a necessidade de algumas mulheres de exercerem outras funções além da materna? Algumas questões a serem respondidas.

¹⁰⁷ RIO DE JANEIRO. LICEU DE ARTES E OFÍCIOS. **A imprensa e o Lycêu de artes e ofícios aulas para o sexo feminino.** Rio de Janeiro. Typ. Hildebrandt. 1881. p.5.

Capítulo III – Uma *Polyantheia* para comemorar

Foi-nos cometida a organização desta coletânea. Aceito por obediência o encargo, aliás, honrosíssimo, dirigimo-nos imediatamente aos mais distintos homens de letras da nossa sociedade. Nas cartas que lhes endereçamos fizemos ressaltar a conveniência de não exceder de 20 linhas impressas cada um dos escritos destinados a esta poliantheia; apareceram, entretanto, alguns de maior extensão, mas quem os ler, conosco seguramente dirá: *Felix culpa!*¹⁰⁸

Para se comemorar a abertura do primeiro curso voltado para o público feminino no Imperial Liceu de Artes e Ofícios, foi criada uma comissão formada por membros da Sociedade Propagadora de Belas Artes, mantenedora do Liceu, quais sejam: Guilherme Bellegarde, Félix Ferreira e Dr. J. M. Velho da Silva Júnior, que ficaram responsáveis pela organização de uma *ilustríssima Polyantheia*, que reuniu textos dos mais *distintos homens de letras* do Império. Ao todo participaram dessa coletânea 127 homens e 4 mulheres, sendo publicados textos de 131 escritores, entre prosa e versos sob o título de “*Polyantheia commemorativa da inauguração das aulas para o sexo feminino do Imperial Lycêo de Artes e Officios*”. A epígrafe deste capítulo faz parte da introdução, na qual a comissão organizadora da antologia explica a forma em que a obra foi planejada, e como também não ousariam criar nenhuma ordem de preferência entre textos já tão *seletos* de escritores que contribuíram para a iniciativa. Segundo eles, apenas buscaram intercalar prosa e poesia.

Pesquisando no acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa encontrei dois exemplares da *Polyantheia*, sendo cada um referente à uma edição distinta, embora tivessem sido publicadas no mesmo contexto, ou seja, 1881. O primeiro exemplar, bastante deteriorado, possuía apenas as trinta primeiras páginas, sem capa protetora, sendo que as poucas ilustrações presentes se resumiam na primeira página que servia como capa, onde consta o título da publicação, o nome da Sociedade Propagadora de Belas Artes, sua data de inauguração (20 de janeiro de 1857) e o ano e a cidade da publicação (Rio de Janeiro, 1881), além de uma ilustração com o busto da deusa Atenas, a deusa grega da sabedoria, circundada com símbolos ligados aos conhecimentos oferecidos pela instituição: a harpa (música), martelo e cinzel (escultura), compasso e esquadro (geometria e desenho) e a paleta com pincéis (pintura). Chamarei esse exemplar de edição simples.

¹⁰⁸ *Polyantheia* p.1.

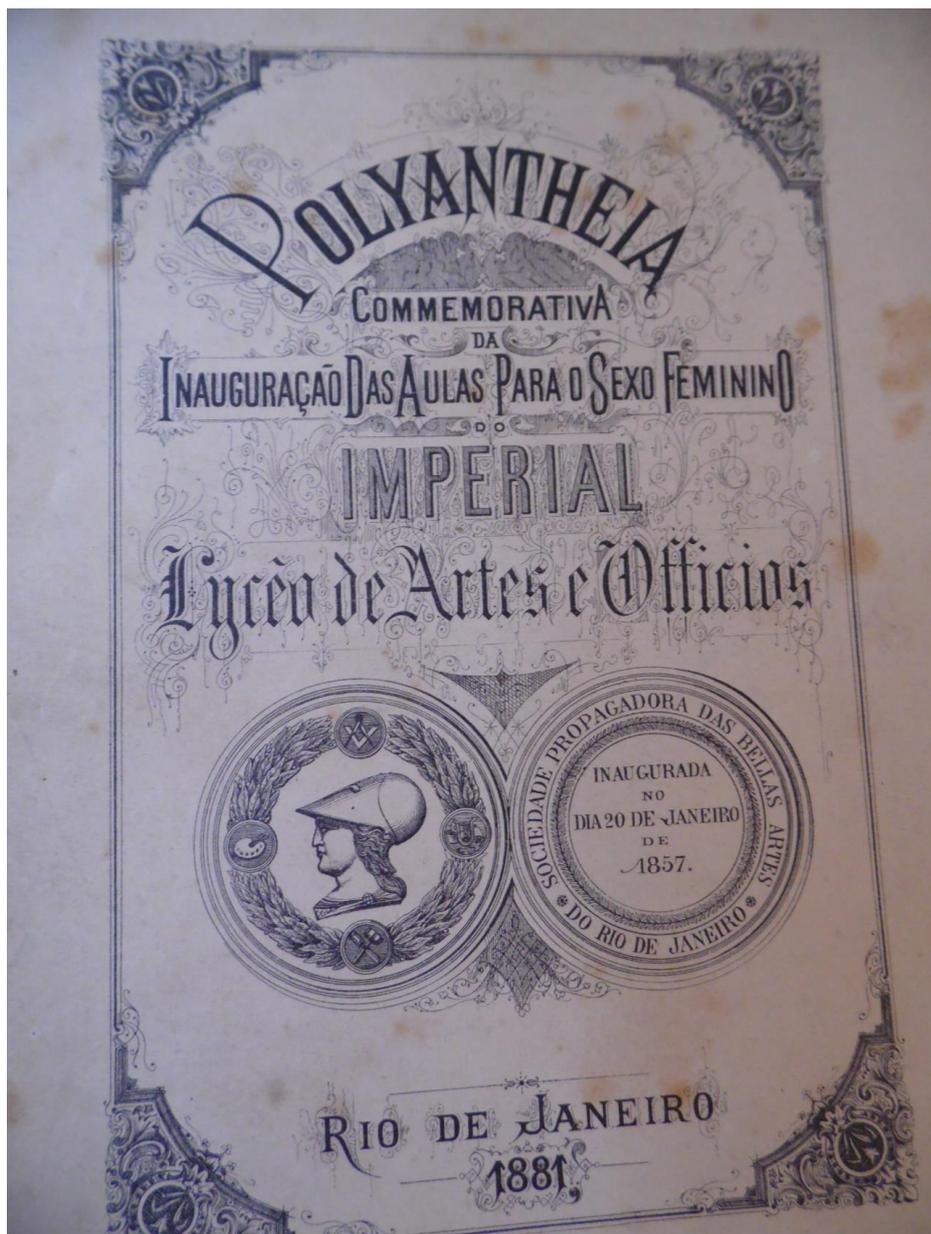


Figura 8 - Capa da edição simples da Polyantheia

Já o segundo exemplar apresentava maior conservação, com todo o conteúdo íntegro, no total de 112 páginas numeradas, mais 5 páginas ilustradas sem numeração intercaladas com as páginas de texto e capa dura. Esse exemplar apresenta algumas outras características diferentes da edição simples: duas páginas como capas internas, uma mais sofisticada impressa em tons de vermelho e preto com ilustrações de figuras femininas segurando livros (em referência aos estudos que serão realizados pelas alunas), e outra muito semelhante à capa da edição simples, mas com o acréscimo da frase “*edição de trezentos exemplares*” em sua arte. Esta segunda será chamada de edição especial.



Figura 9 - Capa interna da edição especial de 300 exemplares.

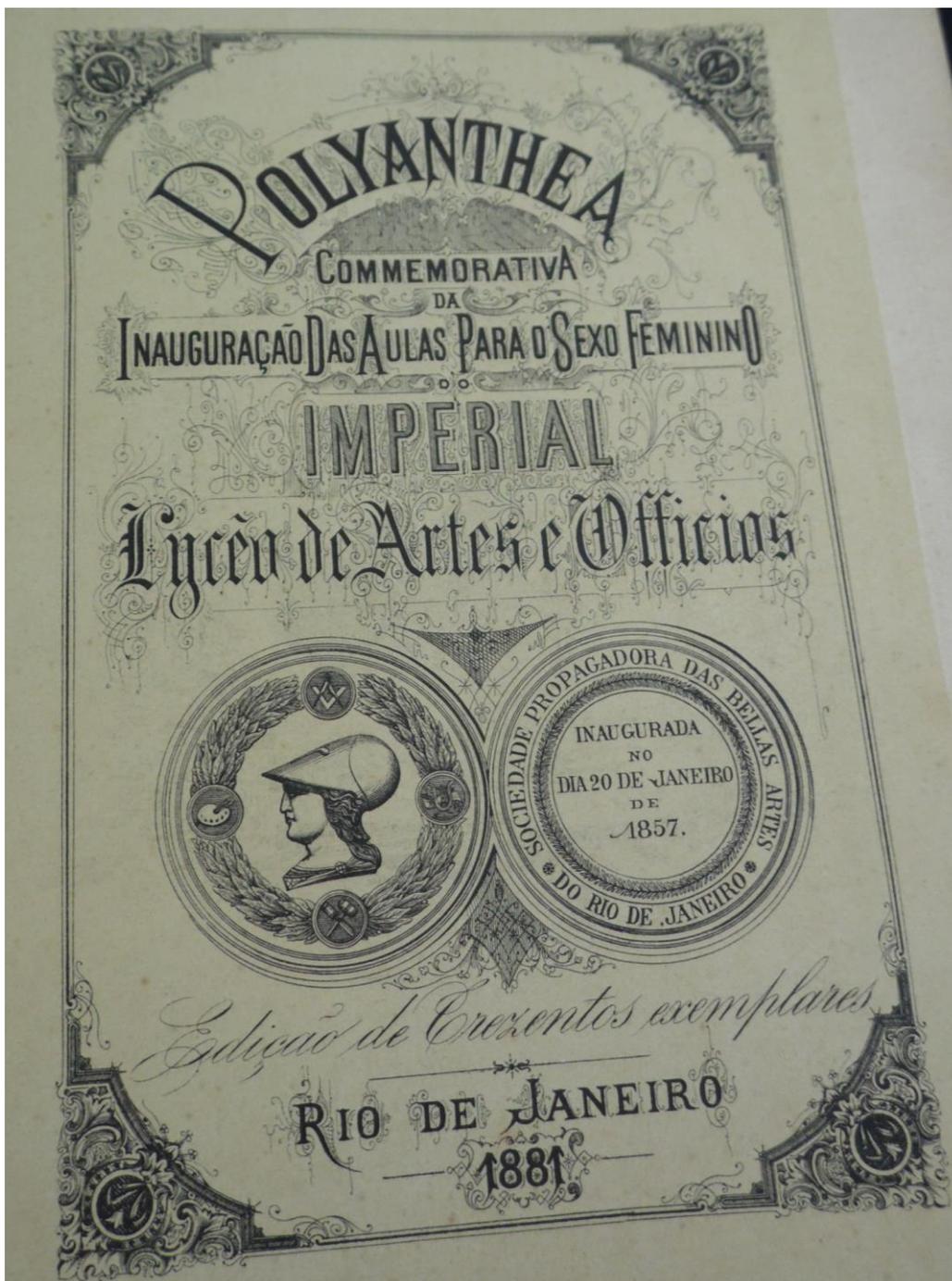


Figura 10 - Edição de trezentos exemplares

A edição especial de 300 exemplares possui também 5 páginas não numeradas com retratos de algumas mulheres que contribuíram com donativos para a inauguração do curso feminino, como a baronesa de S. Matheus citada no capítulo anterior. Como já dito, reforço que a referência a tais mulheres é aqui entendida como parte uma mesma ordem discursiva, a qual promove não só direito privilegiado do sujeito que fala, como também rituais de

circunstância.¹⁰⁹ O fato de essa edição ser limitada em 300 exemplares, possuir um acabamento mais sofisticado e incluir os retratos dessas beneméritas, me faz supor que fosse direcionada aos associados da Sociedade Propagadora de Belas Artes – mantenedora do Liceu – e às pessoas beneméritas que doaram os fundos necessários para a reforma das alas da tipografia nacional destinada para as aulas do sexo feminino. O destaque fica para a primeira ilustração que retrata a princesa Isabel, Condessa d’Eu, que teve papel imprescindível para a conquista dos imóveis para o funcionamento do Liceu, como relatei no primeiro capítulo.



Figura 11- Retrato de Princesa Isabel impresso em litografia

¹⁰⁹ FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 16ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. P.9.

Além de homenagear aqueles e aquelas que ajudaram o Liceu, além de divulgar a nova atividade a partir de então oferecida às alunas, tais imagens funcionam dentro de um regime de verdade e de poder, verdade de uma elite branca, preocupada com o trabalho, o progresso que deveriam ser corretamente guiados. Por assim pensar, tem sentido saber que as capas e as ilustrações de ambas as edições da *Polyantheia* foram reproduzidas em *litografia*¹¹⁰, técnica que também foi chamada de impressão química, e que possuía um custo menor ao de outras técnicas de impressão de imagens utilizadas anteriormente. O termo litografia tem origem grega, *lithos* (pedra) e *graphein* (escrever). Essa técnica foi desenvolvida entre 1796 e 1798 por um jovem autor e compositor de nome Aloys Senefelder, que se baseou na repulsão natural da água pela gordura e vice-versa. A imagem a ser impressa era desenhada com algum material gorduroso (uma tinta semelhante à graxa, por exemplo) em uma pedra calcária, que depois passava por um tratamento químico que fixava a oleosidade na pedra e só então se aplicava a tinta de impressão, com base de água.

A versatilidade das técnicas litográficas fez com que muitos a confundissem com outros processos, aos quais era capaz de imitar com perfeição. Embora muitas litogravuras sejam facilmente reconhecidas pela granulação característica – efeito causado pelo lápis desenhado sobre a pedra – é possível também imprimir chapadas, em traços ou planos, bastando para isto aplicar a tinta em quantidade, com pincel ou caneta, a fim de obstruir completamente os orifícios da pedra.¹¹¹

O retrato da princesa Isabel funciona dentro desse regime de verdade e de poder, pois produz significados. Retrato que faz referência à forma como as mulheres seriam admitidas no Liceu e até mesmo sobre os cursos destinados à sua formação. Além das flores, que podem ser lidas como símbolo de doçura e meiguice, sentimentos atribuídos à “natureza feminina”, pode-se observar a presença de uma estrela, sobre a cabeça da princesa, como a possibilidade de iluminação – o conhecimento que ilumina, que traz clareza ao mundo. A composição da imagem ainda conta com a presença de materiais – como a paleta de pintura, pincéis e um caderno, fazendo referência aos cursos destinados às mulheres. Com Foucault, sabemos que “*o poder não está, pois, fora do discurso. O poder não é nem fonte nem a origem do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso é, ele mesmo, um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder*”.¹¹²

¹¹⁰ ANDRADE, Joaquim Marçal. Processos de reprodução e impressão no Brasil, 1808-1930. In: CARDOSO, Rafael (org.). **Impresso no Brasil (1808-1930): destaques da história gráfica no acervo da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: Verso Brasil, 2009. p.46-47.

¹¹¹ Idem. p.47.

¹¹² CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. BH: Autêntica Editora, 2009, p. 120.

A parte textual foi impressa em tipografia que tem como base do seu processo de impressão pequenos paralelepípedos de metal com relevos de letras e símbolos, chamados de *tipos móveis*, com os quais se montavam os textos a serem impressos. A parte textual da *Polyantheia*, ou seja, a parte de impressão tipográfica, das duas edições é idêntica – no caso, as trinta primeiras páginas, já que a edição simples que eu tive acesso está incompleta –, inclusive os retratos da edição especial foram inseridos apenas na montagem da publicação, sendo perceptível a diferença da gramatura do papel e da técnica de impressão, inclusive as páginas com as ilustrações não foram contadas na paginação da coletânea. São cinco retratos, desenhados por Belmiro e impressos em litografia por A. de Pinho. Ambas as edições foram impressas e montadas pela Typ. E Lith. Lombaerts & C.

3.1. Excelentíssimas senhoras e ilustres cavalheiros: os notáveis homens de letras?

Os autores convidados para contribuir com a *Polyantheia* foram apresentados como os “*mais distintos homens de letras da sociedade*”. Tal designação forja uma relação de poder e de autoridade sobre e a partir do texto, pois imprimem o que Michel Foucault chamou de “*direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala*”¹¹³. Dentro de uma histórica ordem discursiva – masculina, branca, heterossexual, hierarquizante e excludente – esses homens puderam escrever sobre a educação de mulheres. Como nos lembrou Foucault, ninguém faz parte da ordem do discurso se não satisfizer certas exigências ou se não for qualificado para tal¹¹⁴. Essa qualificação, e relação de poder e de autoridade, derivaria inicialmente do fato dos autores serem majoritariamente homens, pois a discrepância numérica – 127 homens e apenas 4 mulheres – já indica que o privilégio de fala era dos homens, ou seja, o poder discursivo era masculino, mesmo quando a temática dizia respeito às possibilidades de novas experiências para as mulheres. Alguns privilégios masculinos e masculizantes foram não só agenciados como reforçados por esse jogo de seleção dos autores. Essa hierarquização dos gêneros restringia o saber, o conhecimento e a palavra pública aos domínios masculinos, ao mesmo tempo em que reforçava as fronteiras entre os gêneros. Em contrapartida, as emoções, o cuidado e as prendas domésticas foram alocados e apresentados como instituintes do feminino. Outros elementos também atuaram para qualificar esses 127 homens, instaurando e reforçando novas relações de poder e de domínio, como a escolarização e a atuação, ou seja, a

¹¹³ FOUCAULT, 2008. Op. Cit. p. 9.

¹¹⁴ Idem. P.37.

prática e familiarização recorrente com as letras impressas, alguns deles reconhecidos ainda hoje, como Machado de Assis, o nome mais proeminente entre os autores da *Polyantheia*.

No primeiro capítulo desta dissertação abordei a educação escolar oferecida durante o Império brasileiro, inclusive com dados sobre o analfabetismo da maior parte da população (em 1827, por exemplo, apenas 19,8% dos homens e 11,5% das mulheres sabiam ler e escrever¹¹⁵). Esse número reduzido de homens letrados torna-se mais complexo se considerarmos quantos mantinham, de fato, a prática cotidiana e até mesmo o hábito da escrita literária, ou mesmo a jornalística, a ponto de serem nomeados como *homens de letras*, homens reconhecidos pelos seus textos ou por sua atuação em algum âmbito profissional, como o caso dos médicos, engenheiros e juristas que participaram da *Polyantheia*.

Assim, essas diferentes qualificações, títulos, marcadores sociais e posições permitem perceber o jogo em torno do autor, ou seja, como bem destacou Foucault, o autor não é simplesmente o indivíduo que escreveu o texto, mas princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações¹¹⁶. Entrecruzamentos que formam uma grade de interdições que só permitiu, ao fim, a permanência daqueles considerados qualificados, que cumpriram com os pré-requisitos sócio-culturais para escrever, já que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”¹¹⁷.

Ao escolher esses *distintos homens de letras* – os detentores do privilégio masculino de fala – os organizadores não estavam reunindo apenas textos para a *Polyantheia*, mas também reuniam os nomes dos autores, seus privilégios e exercícios de poder sobre e a partir da educação. Como dito anteriormente, em sintonia com algumas provocações de Michel Foucault, o autor é o que dá à linguagem sua unidade, como também limita as possibilidades de um discurso feito ao acaso, através de um jogo de identidade que carrega um histórico de experiências e que toma a forma de uma determinada individualidade. Ainda sobre as implicações de ser um autor, Foucault considera que:

O nome próprio (e da mesma forma o nome do autor) tem outras funções além das indicativas. Ele é mais do que uma indicação, um gesto, um dedo apontado para alguém: em uma certa medida, é o equivalente a uma descrição. Quando se diz “Aristóteles”, emprega-se uma palavra que é equivalente a uma descrição ou uma

¹¹⁵ HAHNER, 2003. Op. Cit. p.75

¹¹⁶ FOUCAULT. 2008. Op. Cit. p. 26.

¹¹⁷ Idem. P.10.

série de descrições definidas, do gênero: “autor de Analíticas” ou “o fundador da Ontologia” etc¹¹⁸.

Por tudo isso, a *Polyantheia* não é apenas uma coletânea de textos de autores considerados ilustres. Todo o valor, peso e prestígio atrelados aos nomes desses autores passaram a fazer parte dela, de sua importância, de seu papel, de seus sentidos e suas funções ao conferir legitimidade e afirmar a honradez do projeto político pedagógico do Imperial Liceu. Ao mesmo tempo em que todos esses fatores e estratégias participam da criação de sentidos sobre a educação que seria, a partir de então, oferecida. Sob essas condições, não tem tanta importância o fato de o texto de um determinado autor ter um parágrafo de três linhas, um texto de duas páginas ou se ele seguiu à risca a orientação de se deter em vinte linhas. Os jogos de verdade e de poder se realizavam com as funções do nome do autor. O *status*, a reputação e o prestígio desses autores foram acionados e atrelados em um só título: *Polyanthéa Commemorativa das aulas para o sexo feminino do Imperial Lycêo de Artes e Offícios*.

Dr. Luís de Castro, um dos autores convidados a escrever para a coletânea, respondeu o convite com uma carta, que foi publicada na mesma: “*Meu Amigo. Não é para mim, deixar sem resposta uma cartinha sua. Quer que eu em 20 linhas diga alguma coisa sobre a educação da mulher.*” O início da carta de Luís de Castro é um indício de que havia uma intenção em conseguir para a *Polyantheia* alguma coisa escrita, mas não escrita por qualquer um: mas por um notável homem de letras. Essa orientação vaga deixava em aberto as possibilidades de abordagem que os autores poderiam utilizar, assim, essa “*alguma coisa sobre a educação da mulher*” aparece nos textos com diferentes ângulos e ênfases, e, em alguns casos nem sequer é abordada, mesmo assim o texto foi publicado. Portanto, o foco não era o próprio conteúdo do texto, mas quem o assinava.

As únicas mulheres que escreveram para a *Polyantheia* são: Guilhermina de Azambuja Neves, Adelina Lopes Vieira, Anna Machado Nunes Penna e Laurentina Netto. Seus textos são os primeiros da coletânea, talvez seguindo a lógica do poder masculino de “as damas primeiro”. De princípio, elas poderiam lá estar como representantes do grupo social que seria atendido pelo novo curso do liceu. Talvez também tivessem o papel de exemplaridade, de como mulheres que receberam uma educação adequada poderiam contribuir entre os letrados, não abalando as estruturas, as instituições e as relações de poder masculino.

¹¹⁸ FOUCAULT. Michel. “O que é um Autor?” in. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Coleção Ditos e Escritos III. 2.ed. Editora Forense Universitária, 2006. p.272.

Essas quatro mulheres foram autorizadas a estar nessa publicação, pois satisfizeram não só à ordem do discurso masculino como, provavelmente, também desempenharam a contento suas designações de gênero, sendo que essas instâncias se relacionam e se retroalimentam. Apesar de mulheres, não abalariam o domínio masculino.

Sobre elas encontrei poucas informações biográficas. A primeira, Guilhermina de Azambuja Neves é a mais conhecida, foi professora, lecionou na freguesia da Candelária. Também fundou e dirigiu o Colégio Azambuja Neves, no Engenho Velho, além de ter publicado livros didáticos¹¹⁹. Faleceu em 1883. Adelina A. Lopes Vieira, nascida em Portugal, também era professora, tendo lecionado no Rio de Janeiro, na freguesia do Espírito Santo. Era poetisa¹²⁰, e tinha como irmã Júlia Lopes de Almeida, a escritora do período mais conhecida entre as historiadoras. Sobre Anna Machado Nunes Penna, encontrei referências de sua atuação como parte do conselho administrativo da Associação Protetora da Infância Desamparada, associação que mantinha o Asilo Agrícola Santa Izabel. Também encontrei em dois periódicos, notícias sobre a Exposição da Indústria Nacional¹²¹ e uma comissão feminina, na qual Anna Machado Nunes Penna fez parte, e que foi a responsável em reunir trabalhos manuais “típicos de senhoras” para a exposição:

Na exposição figurou também uma lindíssima coleção de vários trabalhos de senhoras, como fossem bordados, rendas, crivos, flores de penas, pano e papel, pinturas sobre cetim e outros tecidos, etc. etc., mas que não podemos aceitar ali senão como belíssimas flores em profusão esparsas sobre os produtos industriais pelas mimosas mãos de nossas patricias.¹²²

Esses “trabalhos” eram frutos dos *mais simpáticos nomes da sociedade*, ou seja, de mulheres burguesas que não tinham nos trabalhos de agulha e linha sua fonte de renda. Assim,

¹¹⁹ Sobre a produção intelectual de Guilhermina de Azambuja Neves, Shueller e Teixeira elencam: 1- Methodo brasileiro para o ensino da escripta: collecção de cadernos, contendo regras e exercícos. Rio de Janeiro, 1882, in-8º - Houve uma edição anterior. 2 - Methodo intuitivo para ensinar a contar, contendo modelos, tabellas, taboadas, regras, explicações, exercícos e problemas sobre as quatro operações. Rio de Janeiro, 1881. 3 - Entretenimento, sobre os deveres de civilidade, collecionados para uso da puerícia brasileira de ambos os sexos. Rio de Janeiro, 1884. 4 – Escolas auxiliares: conferencia feita na escola da Glória a 23 de Janeiro de 1881. Rio de Janeiro, 1881. TEIXEIRA, Josele. SHUELER, Alessandra. **Experiências profissionais e produção intelectual de professores primários na corte imperial (1860-1889)**. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 6, 2006, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 6131.

¹²⁰ Suas obras: *Margaritas* de 1879 e *Pombal* de 1882. Cf. BERNARDES. Op.Cit. p. 191.

¹²¹ A Exposição da Indústria Nacional (dezembro de 1881), foi organizada pela Associação Industrial do Rio de Janeiro com o objetivo de reunir produtos da indústria nacional para remetê-los à Exposição Continental de Buenos Aires (março de 1882).

¹²² BIBLIOTECA DA ASSOCIAÇÃO INDUSTRIAL. Archivos da exposição da industria nacional : actas, pareceres e decisões do jury geral da exposição da industria nacional realizada no Rio de Janeiro em 1881. Rio de Janeiro: Typ. Nacional 1882. p. 20 . disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/222303>> acessado em 28/08/2015.

foram considerados como ornamentos da exposição, como efeito de uma sociedade masculina que almejava o progresso, via trabalho disciplinado, e não como produtos da indústria nacional. Ao fim da exposição, alguns desses trabalhos podem ter voltado para as mãos de suas criadoras, mas pelo menos um foi revertido em verba para as aulas femininas do Liceu de Artes e Ofícios, por iniciativa de Anna Machado Nunes Penna:

Para a expositora Raymunda Nonnata Dias Bicalho, residente em Mariana. (...) recebi e figurou na exposição da indústria nacional, um pano de mesa bordado de lã, (...) peço à V. Exc.^a para me indicar o que devo fazer dele, se quer que lhe remeta, ou se quer ceder para uma rifa ou loteria que tenciono fazer em benefício das aulas para o sexo feminino do Liceu de Artes e Ofícios.¹²³

E recebeu uma resposta positiva da expositora Raymunda Nonnata:

Faço muito gosto em que V. Exc.^a destine esse objeto para um prêmio da loteria em favor das aulas do sexo feminino do liceu de artes e ofícios, felicitando a V. Exc.^a por tão auspiciosa ideia em prol do nosso sexo, sendo meus cordiais votos que obtenha os mais vantajosos resultados¹²⁴.

Com base nessas informações, além de parte do conselho administrativo da Associação Protetora da Infância Desamparada, possivelmente Anna Machado Nunes Penna também foi uma das mulheres entusiastas do curso feminino do Liceu, uma benemérita que mesmo depois da inauguração do curso continuou a se articular para conseguir fundos para manter o mesmo em funcionamento e que contou com a solidariedade de outras mulheres, como a mineira Raymunda Nonnata. Apesar de o esforço não conseguir abalar, de fato, as estruturas da sociedade branca e machista da época, e mesmo não sabendo se esse era o objetivo de tais mulheres, também não posso negar que em longa duração o empenho em educar as mulheres promoveu modificações que naquele momento não foram totalmente previstas. Os desdobramentos e as implicações da “educação feminina”, mesmo aquela guiada por princípios masculinos e masculinistas, extrapolaram o imaginado, inclusive incentivando uma solidariedade feminina.

Já Laurentina Netto é uma sombra perpassando a história do Liceu. Só encontrei referência em uma relação de autores de uma outra publicação comemorativa: “*Democrotema Comemorativa do 26º Aniversário de Fundação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro*” de 1882, publicação congênere à *Polyantheia* e que segundo o dicionário

¹²³ LIBERAL MINEIRO. ano 5, n.24. Ouro Preto, 9 de março de 1882. P2.

¹²⁴ Idem.

bibliográfico de Innocencio Francisco da Silva¹²⁵ teve entre seus textos uma contribuição de Laurentina Netto e de outras cinco mulheres (inclusive de Adelina A. Lopes Vieira) e de mais de uma centena de autores.

Há possibilidade de Laurentina Netto também ter sido uma professora, ou que estivesse ligada de alguma forma à uma instituição de ensino – como no caso de Anna Machado com o Asilo Agrícola Santa Isabel – já que, como abordei no segundo capítulo, o magistério já estava passando pelo processo de feminização a partir de uma histórica associação da função docente com a maternidade, já que por muito tempo as escolas normais foram a única opção de ensino secundário, e a carreira do magistério era uma das poucas profissões *honradas* para as ditas *mulheres dignas*. “*“Fazer carreira” é, de qualquer maneira, uma noção pouco feminina; para uma mulher, a ambição, sinal incongruente de virilidade, parece deslocada. Ela implica, em todo caso, em uma certa renúncia, sobretudo do casamento.*”¹²⁶

A invisibilidade histórica dessas mulheres sugere a histórica dificuldade por elas enfrentadas para ingressar nos círculos literários do século XIX, para construir uma carreira, serem publicadas e lidas, pois como bem percebeu Norma Telles, escrever não era coisa que competia às mulheres.¹²⁷

O número reduzido de escritoras é insuficiente para se traçar, com base exclusiva na *Polyantheia*, um perfil dos discursos das mulheres letradas em fins do Império. Tendo outras pesquisas como referência, o espectro de argumentos e falas se expande, desde aquelas que fazem eco ao que foi encontrado majoritariamente na coletânea, exaltando o papel materno como primordial, como aquelas que avaliavam a importância da mulher a partir de sua influência dentro da família, como o exemplo citado por June Hahner:

Violante Ximenes de Bivar e Velasco, uma das mais antigas defensoras da emancipação feminina, afirmava, em *O Domingo*, que as pessoas que não concediam às mulheres seu lugar de direito “mereceriam sempre o epíteto de bárbaros”. Ao mesmo tempo, a autora nunca deixava de usar o conceito de maternidade para justificar a melhoria na educação das mulheres, e além disso, como muitos escritores, chegava mesmo a afirmar que elas necessitavam de uma

125 SILVA, Innocencio Francisco da. Dicionario Bibliographico portuguez – Estudos de Innocencio Francisco da Silva aplicáveis à Portuga ao Brasil. Disponível em <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/bitstream/handle/1918/016843-18/016843-18_COMPLETO.pdf.txt> acessado em 27/08/2015.

126 PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução de Viviane Pinheiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005. p.255.

127 TELLES, Norma. *Encantações – Escritoras e imaginário literário no Brasil, século XIX*. São Paulo: Intermeios, 2012. p.318.

educação igual à dos homens, a fim de educarem seus filhos corretamente e serem boas esposas.¹²⁸

Além do que já foi apontado, há, ainda, posições mais “progressistas”, que reivindicavam uma maior autonomia para mulheres e uma educação equânime à masculina. Arelada a essa posição, outros argumentos foram agenciados, como o que defendia que, juntamente ao desenvolvimento das mulheres, se alcançaria o progresso das nações civilizadas. Nesse sentido, Francisca Dinis indaga:

Império do Brasil, que faz-se timbre em ser submisso imitador da Europa e Estados Unidos em todos os progressos, por que não legisla a fim de que as mulheres em nossa terra possam ser graduadas nas ciências mais indispensáveis aos usos da vida? (...) Será que os governos receiam alguma revolução resultante da ciência feminina?¹²⁹

A escolha das quatro autoras da *Polyantheia* em específico, dentro desse horizonte de outros discursos femininos possíveis naquela conjuntura, demonstra a escolha por parte da organização da coletânea pelas *mulheres de letras* que se aproximassem mais da linha argumentativa utilizada pelo conjunto dos textos masculinos da antologia comemorativa: educá-las para serem melhores mães. Ou seja, escritoras que se adequavam àquela histórica ordem discursiva masculina. Aqui discurso feminino não é sinônimo de discurso feminista.

3.2 Os selectos discursos d’esta collectanea

Minha pesquisa histórica parte da compreensão de que todo discurso tem uma dimensão material: algo externado, que se faz presente na realidade. Coisa falada, escrita, exortada - podendo ser efêmero o seu momento de veiculação – ou não, já que pode ser registrado, de forma voluntária ou não, seja num diário datado do século XIX ou num vídeo “viral” circulando pelas atuais redes sociais. Mas há efeitos que se propagam para além da emissão inicial daquele discurso, já que ele dá sentido a algo, produz efeitos, cria uma realidade, ou seja, age na materialidade dos sujeitos humanos. O discurso é um ato, uma prática.

Em 1988, a socióloga Maria Thereza Caiuby Crescenti Bernardes, no seu livro *Mulheres de ontem? Rio de Janeiro, século XIX*, dedica um capítulo à análise dos textos da *Polyantheia*. Esse livro, que se originou a partir de sua tese de doutorado, foi o meu primeiro contato com essa singular coletânea de textos e sua complexidade histórica. Dentre a

¹²⁸ HAHNER. Op. Cit. p.136-137.

¹²⁹ Apud. HAHNER. Op. Cit. p.138.

bibliografia aqui utilizada, Bernardes é a primeira pesquisadora que abordou a *Polyantheia* como fonte privilegiada de pesquisa. Outros trabalhos, como os escritos de June Hahner e de Norma Telles, também citam a coletânea, mas fazem referências às informações levantadas pela pesquisa de Bernardes. Não consegui encontrar nenhum trabalho de fôlego na área de História com a *Polyantheia* como fonte primária para refletir acerca da educação feminina.

Bernardes, em seu trabalho sociológico, mapeou os principais argumentos utilizados pelos autores da *Polyantheia* e os reorganizou em subgrupos, indicando diferentes discursos e lugares de fala. Mas, após ter entrado em contato com a fonte, tenho um olhar um pouco diferente sobre a forma em que a socióloga organizou os textos. Ela os subdividiu em seis grupos, de acordo com os principais argumentos utilizados pelos autores que estivesse relacionado à educação feminina. Segundo a autora:

Aproximando-se os textos que contêm uma ideia-chave comum aparecem seis direções diferentes no modo de pensar sobre o tema, desde o caso em que a educação era condenada se preparasse a mulher para um trabalho profissional fora do lar, até o extremo oposto, em que era vista como fator de emancipação do sexo feminino.¹³⁰

A forma como Bernardes faz essa classificação pode ser compreendida no seguinte quadro:

Grupo	Ideias sobre educação das mulheres	Nº de Colaboradores
1	A educação deve preparar a mulher exclusivamente para o lar e jamais contribuir para sua emancipação intelectual ou profissional.	9
2	Ideias 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 sua 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

Quadro 1 – Divisão elaborada por BERNARDES¹³¹

¹³⁰ BERNARDES. Op. Cit. p.23.

¹³¹ Idem.

A partir das leituras da fonte, identifiquei algumas linhas intelectuais que ligam os textos, apresentando configurações diferentes da proposta de Bernardes. Argumentos aparentemente distintos que partem de alguma matriz comum, ou possuem pontos de convergência. A estruturação feita por Bernardes foi muito importante na construção do projeto de pesquisa e ainda o é para a escrita da dissertação, mas parto dele para encontrar novos pontos e novas leituras. Não pretendo criar novos agrupamentos, mas apontar outras aproximações entre os textos, ressaltando alguns aspectos que não foram aprofundados na pesquisa de Bernardes.

Alguns termos e frases dos textos publicados na *Polyantheia* podem ser identificados como pertencentes a determinadas linhas teóricas em voga no Brasil imperial, como o liberalismo e o positivismo, como também o discurso religioso e até mesmo um discurso anticlerical. Mas esses termos também não são suficientes para caracterizar plenamente os textos, pois os mesmos se aproximam em diversos pontos, partilham argumentos, ou se afastam mesmo podendo ser caracterizados dentro da mesma vertente. Para falar do papel feminino na sociedade imperial, até filosofias aparentemente antagônicas encontram lugar comum para manter a hierarquia de gêneros.

Alguns dos autores que contribuíram com a antologia que se referiram às ideias positivistas, justificavam o ensino feminino com o aprimoramento da função materna, afastando a mulher – e conseqüentemente a família – de credices e superstições, aproximando-a das ciências que abordavam as tradicionais ocupações femininas (ciências como a puericultura e a economia doméstica). A mulher teria um papel singular a partir da ótica positivista, formar a nova sociedade e moralizá-la, mas a partir do seu papel de mãe-esposa, restringindo sua influência ao mundo doméstico. Educar a mulher com qualquer outro propósito seria monstruoso e levaria a degradação da sociedade. O texto de Teixeira Mendes¹³², agrupado por Bernardes no grupo 1, é bastante revelador desse posicionamento:

Entre as aberrações monstruosas a que tem dado lugar uma concepção anticientífica do progresso, nenhuma deve mais alarmar os corações patrióticos do que a pretensão de criar na mulher um concorrente ao homem, abrindo-lhe o livre acesso das mesmas profissões industriais e científicas. O perigo é tanto maior quanto se apela, consciente ou inconscientemente, para os estímulos inferiores da natureza humana, - a cobiça, o orgulho, a vaidade, - comprimindo o que há de mais nobre em nosso coração, o apego, a veneração, o amor universal, - a pretexto de melhorar a condição feminina nas sociedades modernas. Ergue-se por esta forma um mundo de rivalidades entre os dois sexos, cuja conseqüência será a degradação feminina pelo cultivo direto desses instintos egoístas e a compressão contínua desses móveis

¹³² *Polyantheia*. p.28-29.

altruístas. A essa degradação fatal seguir-se-á o maior embrutecimento do homem pelos atritos de uma luta inevitável e por insuficiência da ação moralizadora da mulher. E desses homens depravados e dessas mulheres decaídas só poderá provir uma geração abastardada pela fixação na espécie dos vícios adquiridos por tais antepassados. Eis a grandeza que nos havia de preparar a mulher médica, jurisperita, industrial, etc., se a inflexibilidade das leis morais não fosse um obstáculo insuperável às tentativas anárquicas de nosso século. Lamentais a ignorância da mulher? Pois instrua-a: dá-lhe o conhecimento das artes liberais e abri-lhe os tesouros de vossa ciência; mas que a vossa ciência corresponda às opulências de seu coração extremoso; que ela lhe proporcione os elementos de melhor realizar sua *função educadora*, como já fornece ao proletário os meios de mais ampla satisfação de seus deveres industriais. Condoem-nos a sua penúria e desamparo? Proclamai cada vez mais alto o dever do homem sustentar a mulher; tornai esse dever uma realidade; formais homens capazes de compreendê-lo e executá-lo: o problema não é viver; é viver com dignidade, isto é, com a elevação moral que só dá o predomínio dos sentimentos nobres.

Para R. Teixeira Mendes, transformar as mulheres em concorrentes dos homens no mundo do trabalho e das ciências, a partir da justificativa de melhorar a condição feminina na sociedade, seria uma aberração que transformaria os homens em verdadeiros depravados pela ausência da ação moralizadora feminina. Ele até permite certa piedade diante do desamparo de algumas mulheres, mas com esse argumento ele reiterava a relação de poder masculino de provedor designado ao homem, pois a questão não era apenas garantir a sobrevivência da família, mas garantir uma vida *digna*, que dentro dessa lógica, só seria possível com uma rígida divisão sexual do trabalho com o homem provendo o sustento e a mulher moralizando a prole, evidenciando o caráter relacional das determinações de gênero. Teixeira Mendes também exorta ao Liceu que proporcione as referências necessárias para que essas mulheres realizem a contento sua função educadora, da mesma forma que o Liceu já fazia ao fornecer aos operários os meios de cumprir suas obrigações industriais de classe. Suas palavras não deixam brecha para novas possibilidades de autonomia feminina.

Ao lado de Teixeira Mendes, outro positivista de renome que também contribuiu com a *Polyantheia* foi Miguel Lemos. A relação desses dois autores é anterior à obra, juntos fundaram o Apostolado Positivista no Brasil:

Em 1874, Miguel Lemos (1854-1917) Raimundo Teixeira Mendes (1855-1927), então estudantes, conheceram a filosofia positivista, segundo a interpretação do francês Émile Littré (1801-1881). Miguel Lemos conheceu o positivista ortodoxo, Pierre Laffite, quando esteve na França e recebeu deste o título de apóstolo do Brasil e junto com Raimundo Teixeira Mendes, fundam o Apostolado Positivista no Brasil.¹³³

¹³³ ANDRADE, Sergio Luis Augusto; PIVA, Teresa Cristina de Carvalho. A Influência do Positivismo no Ensino Científico Brasileiro. *Annais... Scientiarum História IV*. HCTE-UFRJ. p.682. In <http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh4/trabalhos/Sergio%20Luiz.pdf> acessado em 20/10/2015.

Os textos que ambos publicaram fazem parte de um conjunto maior, aquele que, segundo Bernardes, advoga uma educação voltada para a preparação da mulher exclusivamente para o lar, nunca para sua emancipação intelectual ou profissional. As palavras de Miguel Lemos¹³⁴ reiteram o texto de Teixeira Mendes, afirmando a necessidade de libertar a mulher do trabalho exterior, para que ela se dedicasse a formar os filhos. A educação teria, assim, um histórico objetivo: ser mãe e esposa.

Formar o homem é a função normal da mulher. A sua instrução, deverá sempre ser instituída tendo em vista este alto destino, que só pode realizar-se no lar. Libertar a mulher da oficina e do trabalho exterior, tal deve ser a condição necessária de qualquer plano que tenha por fim fornecer às nossas companheiras uma instrução equivalente à nossa. (...) 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.

Mas as referências ao positivismo dentro da *Polyantheia* não foram exclusividade dos textos masculinos. De forma mais amena e poética, Adelina A. Lopes Vieira¹³⁵ destaca o papel materno que garantiria a orientação às *novas gerações* de acordo com o projeto de nação e de progresso e faz referências diretas ao positivismo, que iluminaria o nascer das ideias, além de citar Littré e Comte. Mas ela articula essas ideias a elementos religiosos, como a figura do Onipotente e os seus gestos divinos:

Bem hajas Caridade!
Da terra e céu senhora!
Meiga dominadora!
Foco de eterna luz!

Reúna o positivismo
Ou o ideal, embora,
O teu clarão, aurora!
A iluminar seduz.

As mulheres do povo,
As mães que no futuro
Darão fulgor seguro
Às novas gerações,
Vão conquistar sem pena,
Luz! Crença! (o paraíso!)
E encher de esperança e riso
Os tristes corações!

¹³⁴ *Polyantheia*. p. 73-74.

¹³⁵ *Polyantheia*. p. 9-10.

Hoje não se olha o Eterno
Nem mesmo já se espera,
mas sempre, altivo, impera
o doce, o santo amor!
Decoram imitando
Littré, Darwin e Comte;
E a Caridade, a fonte
Do bem, vê sem temor

Este *nascer* de ideias
Este *morrer* crença
dizendo: “A luz intensa
do meu celeste olhar,
mostrar-lhe-eis a estrada
que, aos pés do Onipotente
os leve em prece ardente.
Basta que os mande amar!!

E ao gesto teu divino,
Vê quanto seio amigo
Deu maternal abrigo
A ideia que seduz!

Bem hajas Caridade!
Da terra e céu senhora!
Meiga dominadora!
Foco de eterna luz!

Outras escritoras que também se posicionaram favoravelmente pela educação feminina também dialogaram com o positivismo, sendo o caso mais conhecido de Nísia Floresta e sua amizade e correspondência com Augusto Comte. A poesia de Adelina Lopes, ao defender a educação escolar para mulheres, se utilizou dos argumentos em voga, como o reforço do papel materno e o discurso acerca do progresso da nação. Muitos dos jornais pertencentes e escritos por mulheres na segunda metade do século XIX também utilizaram esses argumentos para reivindicar o acesso das mulheres a uma educação de qualidade:

Esses periódicos, como outros da época, fizeram campanhas pela educação da mulher. Muitas vezes essas campanhas apareceram ligadas ao reforço do papel de mãe, de boa esposa, de dona de casa. No contexto, no entanto, a contribuição é valiosa e era importante enaltecer a mulher tanto dentro quanto fora de casa. (TELLES, 2006:427)

Além disso, modelar a mente dos meninos seria um modo de mudar a mentalidade dominante. [Segundo alguns dos periódicos femininos] Ao “desarraigá-lo desse preconceito funesto do espírito dos seus filhos, essa ideia de superioridade injusta”, as mães estariam ajudando a todas as mulheres. Estas deveriam, portanto, não apenas ser tratadas com respeito, como também receber educação adequada para que pudessem cumprir com suas obrigações. (HAHNER, 2003:88)

Ana Machado Nunes Pena¹³⁶ escreveu apenas uma frase para a *Polyantheia*: “Educar, instruir, esclarecer a mulher, é o primeiro passo para reformar a sociedade.” Frase esta que encontra eco em um número significativo dos textos da antologia que também afirmavam a educação feminina como ferramenta para a dignificação da família, da nação e do mundo – em grande parte os textos congregados no grupo 5. Mas uma questão foi deixada em aberto por Ana Machado: essa contribuição feminina para a reforma da sociedade estaria ligada apenas ao papel de mãe e esposa, como propagado pela grande maioria dos autores da antologia? Ou haveria outras formas dessa mulher instruída contribuir para com a nação? A economia de palavras de Ana Machado permite que o leitor complete o sentido de sua frase e a compreenda de acordo com suas crenças pessoais.

Laurentina Netto¹³⁷ aborda a questão por outro viés, descrevendo que os problemas e desvios sociais vivenciados pelas mulheres estariam, segundo a autora, ligados à falta do desenvolvimento intelectual, sendo, portanto, a educação a cura para esses problemas. O culto à razão evitaria os desvios causados por um coração sensível. Segue um fragmento:

Os desvios da mulher perante as leis sociais devem ser atribuídos, na maior parte dos casos, a sua falta de cultura intelectual. Aos arroubos de um coração em extremo sensível e de uma ardente imaginação convém, pois, que se anteponha o culto da razão.

O texto de Laurentina Netto vai ao encontro das ideias ligadas à medicina e à higiene que circulavam no Brasil no século XIX e que orientavam sobre a necessidade de uma educação apropriada, que assim evitaria malefícios mentais, vícios e até o suicídio. Ela utilizou-se, e atualizou as naturalizadas características femininas – coração sensível e imaginação ardente – para afirmar a necessidade da educação para apaziguar essas características.

Guilhermina de Azambuja¹³⁸ celebrou principalmente a instituição e o seu idealizador, Joaquim Bethencourt – colocando-se como discípula do mesmo, pela grande decisão de estender a educação também para as mulheres, que através delas os homens e conseqüentemente a nação seriam engrandecidos. O fator que Guilhermina apresenta e que difere das outras autoras é o sentimento de gratidão pelo diretor e criador da instituição:

¹³⁶ *Polyantheia*. p. 10.

¹³⁷ *Polyantheia*. p. 11.

¹³⁸ *Polyantheia*. p. 10.

A julgar pelo grande número de artistas que gratuitamente tem apresentado até hoje a mais produtora dessas instituições na América do Sul “O Lyceô de Artes e Offícios”, devo crer nos benéficos resultados que vão ali receber senhoras que frequentarem as aulas que hoje se inauguram. Ao seu digno instituidor e incansável Diretor, um expressivo aperto de mão da respeitadora discípula.

Mas afinal, o que está sendo comemorado com a *Polyantheia*? A ampliação das possibilidades de educação para as mulheres ou a benesse de homens como Bethencourt da Silva que ofereceram essa concessão para elas? A celebração é de novas possibilidades de instrução e conhecimento às mulheres e/ou o reconhecimento do poder masculino que fraternalmente concederia novos postos e espaços para as mulheres? Essa nova instrução e educação abalariam e rachariam os históricos poderes e domínios masculinos? É possível ler a *Polyantheia* a partir dessas questões, pois seus textos sugerem e indicam convergência, diálogo e respostas.

Textos de diferentes grupos apresentam odes a Bethencourt da Silva, como o grande benemérito da educação - reforçando e atualizando seu poder, privilégio e direito de fala. Ele é apresentado como aquele que sempre estendeu a mão para as classes populares. No que diz respeito à educação feminina, é cultuado como o homem de boníssimo coração e de alma grandiosa. Escreveu B. Gurgel do Amaral¹³⁹, escritor do grupo 1: “*Abençoado das gerações, benemérito da pátria, o nome do fundador e diretor do Liceu de Artes e Ofícios há de vencer todas as travessias históricas para receber da posteridade a consagração humana.*” T. das N. Leão¹⁴⁰ também tece elogios a Bethencourt da Silva e sua vontade enérgica e esclarecida que mantinha o Liceu:

Mais uma lacuna desaparece de nossa educação nacional, mais um florão da glória brota do belo Estabelecimento civilizador criado e mantido no Rio de Janeiro, pela vontade amplamente enérgica e esclarecida do benemérito cidadão Francisco Joaquim Bethencourt da Silva. Congratulemo-nos.

O papel pioneiro do Liceu na educação dos trabalhadores também foi destacado por autores que exaltaram os valores da arte e da ciência presentes na instituição, em prol do desenvolvimento tecnológico e econômico da nação. Como nas palavras de Augusto Diniz¹⁴¹, escritor do grupo 1:

Associado intimamente as fases evolutivas da sociedade em que se originou e onde vive, o Liceu de Artes e Ofícios tem procurado sempre acompanhar o desenvolvimento do ensino de sua época, ampliando gradualmente o raio de sua útil

¹³⁹ *Polyantheia*. p.61-62.

¹⁴⁰ *Polyantheia*. p. 24.

¹⁴¹ *Polyantheia*. p. 101-102.

influência. (...) Há quase um quarto de século que o Liceu tomou a incumbência de elevar, pelo estudo da arte e da ciência o homem do trabalho e não podia furtar-se à obrigação de também erguer, pelo cultivo do belo, o espírito da mulher.

A. Epiphanio de Lima¹⁴², escritor do grupo 6, saúda o *herói* Bethencourt da Silva como a personificação do Liceu de Artes e Ofícios:

Quem, d'entre os beneméritos da pátria
A causa da instrução tanto elevou?
Quem, pobre de recursos, gloriosos,
Lycêu de Artes e Offícios cimentou?
(...)

Na pátria – radiante de belezas –
Seu vulto apareceu, sorriu – e diz: -
Façamos a mulher, emancipada,
Na alta civilização brilhar feliz.

Saudando o vulto – herói de Bethencourt,
Inteira a mocidade o eleva à glória,
E ante os nobres feitos do seu gênio
Seu nome há de fulgir na vasta história.

Por outro lado, temos textos que felicitam a possibilidade de emancipação que a educação oferecida pelo Liceu poderia proporcionar às mulheres. Os autores que comemoram esse fato figuram no grupo 6 estabelecido por Bernardes, aqueles cuja educação feminina representaria a sua emancipação. Faz parte desse grupo a poesia de Epiphanio de Lima, acima citada, porém apenas uma única frase a enquadra nesse grupo: “*Façamos a mulher, emancipada*”. Importante ressaltar que essa emancipação presente em sua poética ainda seria uma concessão masculina, uma benesse fornecida por Bethencourt da Silva, algo que eles, os homens instruídos de bom coração, deveriam fazer. Apesar de falar da necessidade de emancipá-las, Epiphanio de Lima não aprofunda como essa emancipação seria conquistada, nem como deveria ser a educação feminina, me fazendo pensar que estaria mais de acordo com o grupo 2, que reúne os textos com ideias mais evasivas que não chegam a (re) definir a educação feminina.

No grupo 3, sobre como a educação deveria completar a formação feminina, há textos com argumentos confusos acerca do que deveria ser essa formação. Um caso interessante é o

¹⁴² *Polyantheia*. p. 95.

texto de Luiz de Castro¹⁴³, que depois de algumas voltas assume que não sabe ao certo qual o papel da mulher, mas que deve ser educada para ser mulher! E pede que apoiem o Liceu, sem hesitação. Na dúvida, recorre à natureza dos gêneros e dos sexos:

Devemos, pois, educar a mulher para ser mulher. Mas qual o papel que esta há de representar na vida comum, qual o quinhão que lhe caberá na prossecução dos destinos da humanidade para a perfeição possível? É questão que me parece ainda longe de solvida pelo consenso unanime. A educação que o Liceu vai dar à mulher há de aproveitar-lhe sempre: nada, pois, de dúvidas nem hesitações, ajudemos, que é de todos a causa.

Dr. João Batista de Lacerda¹⁴⁴ ressalta que, fisiologicamente, a mulher seria um ser esquisito. Valendo-se da chancela do saber (e do poder) médico, disserta sobre a constituição delicada e inconstante do organismo feminino, por isso seria conveniente moderar os ardores da sua imaginação através de uma educação bem direcionada:

Considerado sob o ponto de vista fisiológico, o estudo da mulher é um dos mais delicados problemas que pôde a natureza oferecer ao espírito pensador. As esquisitas vibrações da sua sensibilidade, pronta a exaltar-se ou deprimir-se sob influxo da mais sutil impressão, essas rápidas alternativas de força e de fraqueza, que se traduzem pela variabilidade extrema dos seus afetos e pelos caprichos da sua vontade, estão a denotar que há, nesse ser, as vezes misterioso e incompreensível, maior soma de sentimentos do que no homem. Quanto seria conveniente, moderar o ardor da sua imaginação pelo vigor da reflexão. É para ali, penso eu, que devem convergir os esforços dos que pretendem dar uma boa educação à mulher.

Entre os literatos que já gozavam de reconhecimento, encontram-se Machado de Assis e Arthur Azevedo¹⁴⁵. Esses dois autores contribuem com poesias, dando, assim, mais brilho, prestígio, poder e domínio de objeto não só à *Polyantheia*, como ao Liceu e às relações e hierarquias até aqui destacadas. Para Arthur Azevedo – irmão do escritor Aluísio de Azevedo – era importante que a educação feminina fosse além da “agulha e linha”, para tornar a mulher um entretenimento mais interessante:

Entristece-me ver uma senhora
Formosa, mas obtusa. Seja embora
Simplesmente empática
Saiba, porém, um pouco de gramática.
Quando entrar numa sala
A todos saiba dirigir a fala.
Analise *toilettes*,
Mas, como, além de agulhas e alfinetes,
Alguma coisa o mundo tem, palestre
Sobre estes três assuntos:

¹⁴³ *Polyantheia*. p. 16.

¹⁴⁴ *Polyantheia*. p. 68.

¹⁴⁵ *Polyantheia*. p. 40.

Ciência, artes e literatura.
Um livro, embora mau, é sempre um mestre.
Escolhida leitura
Pode espírito dar, mesmo a defuntos! (...)

Já o soneto de Machado de Assis, evoca o texto bíblico nas figuras das irmãs Martha e Maria. Segundo o evangelho, Martha se dedicou integralmente a preparar sua casa para receber Jesus, enquanto sua irmã Maria focava toda a sua atenção em aprender os ensinamentos de Jesus, deixando de lado todas as tarefas domésticas. Em sua poesia, Machado de Assis (p.33) exorta “*dai à obra de Martha um pouco de Maria*”, pois desse modo a doce mãe não perderia seu papel e nem o lar a perfeita harmonia, alcançando um equilíbrio entre a busca de conhecimento e as responsabilidades domésticas:

Dai à obra de Martha um pouco de Maria,
Dai um beijo de sol ao descuidado arbusto;
Vereis neste florir o tronco ereto e adusto,
E mais gosto achareis naquela e mais valia.

A doce mãe não perde o seu papel augusto,
Nem o lar conjugal a perfeita harmonia.
Viverão dois onde um até aqui vivia,
E o trabalho haverá menos difícil custo.

Urge a vida encarar sem mole apatia,
Ó mulher! Urge por no gracioso busto,
Sob o tépido seio, um coração robusto.

Nem erma escuridão, nem mal aceso dia.
Basta um jorro de sol ao descuidado arbusto,
Basta à obra de Martha um pouco de Maria.

Machado de Assis também publicou, em 15 de agosto de 1881, o texto intitulado “*Cherchez la femme*” no periódico *A Estação*¹⁴⁶, onde aprofunda sua opinião sobre a importância de se educar as mulheres. Na introdução desse texto, discorre que ao seguir a mulher desde os primórdios da humanidade, o que se encontra é a sua participação para a construção da sociedade, pois a mulher estaria no início e no fim do homem. Seguindo uma estratégia que opera com a continuidade temporal e, por isso, naturalizante, a educação das mulheres seria então uma necessidade social, pois seria prioritário que a mulher compreendesse o homem para exercer todo o seu potencial de companheira do mesmo, ou

¹⁴⁶ *A Estação – Jornal Ilustrado para Família* era propriedade da livraria, tipografia e litografia Lombaerts & Cia., gerida pelo belga Jean Baptiste Lombaerts e seu filho, Henri Gustave Lombaerts, com sede no nº 7 da Rua dos Ourives. Impresso na Europa e graficamente bem-acabado, o periódico era especializado em moda, comportamento, etiqueta, costumes, literatura e “vida mundana”, com foco no público feminino de classe média. Publicava textos de Machado de Assis, Arthur Azevedo, Olavo Bilac, Júlia Lopes de Almeida, Luiz Murat, Raymundo Corrêa, entre outros. Foi mantido até 1904. BIBLIOTECA NACIONAL. Hemeroteca digital. <http://bndigital.bn.br/artigos/a-estacao-jornal-illustrado-para-a-familia/> acessado em 09 de janeiro de 2016.

seja, aprimora-las com conhecimentos acerca das necessidades e interesses dos homens, para que elas possam servi-los melhor. “Assim, amável leitora, quando alguém vier dizer-vos que a educação da mulher é uma grande necessidade social, não acrediteis que é a voz da adulação, mas da verdade”. Ele também faz distinção de dois tipos de mulheres, aquelas das classes abastadas, finas e elegantes, porém, muitas vezes superficiais, e as mulheres das massas ignorantes, desprovidas de iniciativa e desamparadas. Para essas últimas, seria justo uma educação que fornecesse os meios necessários para a luta da vida social, e sem dar nomes, se refere à turma feminina que viria a ser inaugurada pelo Liceu:

(...)

Vindo à nossa sociedade brasileira, urge dar à mulher certa orientação que lhe falta. Duas são as nossas classes feminis, — uma crosta elegante, fina, superficial, dada ao gosto das sociedades artificiais e cultas; depois a grande massa ignorante, inerte e virtuosa, mas sem impulsos, e em caso de desamparo, sem iniciativa nem experiência. Esta tem jus a que lhe dêem os meios necessários para a luta da vida social; e tal é a obra que ora empreende uma instituição antiga nesta cidade, que não nomeio porque está na boca de todos, e aliás vai indicada noutra parte desta publicação.

A ocasião é excelente para uns apanhados de estilo, uma exposição grave e longa do papel da mulher no futuro, para uma dissertação acerca do valor da mulher, como filha, esposa, mãe, irmã, enfermeira e mestra, tudo lardeado dos nomes de Rute e Cornélia, Récamier e a Marquesa de Alorna. Não faltaria dizer que a mulher é a estrela que leva o homem pela vida adiante, e que principalmente as leitoras d’*A Estação* merecem o culto de todos os espíritos elegantes. Mas estas coisas subentendem-se, e não se dizem por ociosas. Baste-nos isto: educar a mulher é educar o próprio homem, a mãe completará o filho.¹⁴⁷

Ao afirmar o quão justo seria fornecer para as mulheres da *massa ignorante* os meios para a luta da vida social, Machado de Assis estaria defendendo, de fato, uma educação profissionalizante para essas mulheres? Talvez sim, mas não ao ponto de conquistar uma plena emancipação, mantendo ainda como prioritário os papéis de esposa, mãe, irmã, e em termos de profissão, os papéis de enfermeira e educadora, profissões que estariam ligadas às características tidas como femininas, como o cuidado e a atenção. Seguindo uma linha histórica e similar ao texto de Machado de Assis, José de Magalhães¹⁴⁸, escritor classificado como do grupo 6, apresenta o Liceu como o templo do desenho, que passará a fornecer uma educação adequada para as mulheres, que terão, assim, meios de garantir sua subsistência sempre que as necessidades da vida exigir. Mas o lar permaneceria, contudo, sendo sua

¹⁴⁷ Texto-fonte: ASSIS. Machado de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, V.III, 1994. In <http://www.machadodeassis.ufsc.br/obras/cronicas/CRONICA,%20Cherchez%20la%20Femme,%201881.htm> acessado em 24 de novembro de 2012.

¹⁴⁸ *Polyantheia*. p. 23.

suprema vocação. A proposta de inclusão das mulheres nos quadros da educação institucionalizada não rachava, a priori, os domínios e os poderes masculinos.

(...) tendo lugar hoje a inauguração dos diferentes cursos destinados a fornecer á mulher, com esta educação, não só um meio mais suave de prover á sua subsistência e á dos seus filhos, todas as vezes que a dura necessidade a distrair da vida da família, sua suprema vocação, como também de desenvolver lhe a graça, os encantos e a ternura, seus dotes naturais.

É interessante como alguns textos do grupo 6 são opostos aos textos de Miguel Lemos e Teixeira Mendes. Enquanto para os expoentes brasileiros do positivismo a educação de mulheres nunca deveria objetivar o mercado de trabalho e a autonomia feminina, autores como o Dr. A. Pinheiro Guedes¹⁴⁹ – médico e importante expoente do espiritismo no Brasil¹⁵⁰ – afirmavam a grandiosidade da educação por proporcionar à mulher uma forma de subsistir por si só, conquistando a dignidade pelo trabalho:

Cuidar da instrução é digno de louvor, cuidar da educação profissional é bem merecer da Pátria; mas, cuidar de preparar e fornecer á mulher instrução elementar e educação artística e profissional; isto é belo, é grandioso, é sublime; porque realiza praticamente a emancipação da mulher, tornando-a capaz de subsistir por si só; o que constitui a verdadeira emancipação: é a moralização, a dignificação, a elevação pelo trabalho.

Não desconsiderando o fato de ser médico, Pinheiro Guedes poderia agenciar um discurso biologizante sobre o corpo feminino e o ideal materno, mas ao contrário, ele exalta a possibilidade desta mulher subsistir por si só, através do seu trabalho e assim ser verdadeiramente digna. Em nenhum momento ele fala de família, filhos, ou marido/companheiro, apenas da emancipação que é conquistada através do trabalho. Assume que a educação que seria oferecida era além de elementar e artística, também profissional, oportunizando que a mulher se sustentasse com os frutos de seu próprio trabalho.

O Dr. Alfredo Cláudio¹⁵¹ também aponta para a inserção das mulheres no mercado de trabalho, e ressalta o quão benéfico o trabalho feminino pode ser para a economia da nação:

¹⁴⁹ *Polyantheia*. p. 81 e 82.

¹⁵⁰ SILVEIRA, Fernando Torquato. **Brasil, pátria do evangelho: a inserção e o desenvolvimento do Espiritismo em Florianópolis (1910 – 1949)**. Monografia (Graduação em Ciências Sociais). 2015. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina: Santa Catarina, 2015. p.19. Ao pesquisar o nome de Pinheiro Guedes na internet encontrei páginas de centros espíritas batizados com sua homenagem, blogs sobre homeopatia e espiritismo que citam seu nome, além de versões digitais do seu livro “Ciência Espírita”. Seus discursos ainda ecoam.

¹⁵¹ *Polyantheia*. p. 97.

“A mulher, em certos respeitos, com aptidões muito superiores às do outro sexo, vai entrar agora na liça dos trabalhos, e, uma vez cultivadas convenientemente suas habilitações, veremos surgir uma nova era de riqueza.” J. Simões¹⁵² reitera a importância do trabalho remunerado feminino para a prosperidade da pátria: “Quanto mais elevada for a mulher, pela instrução e independente pelo trabalho, tanto mais ter-se-á elevado e enobrecido a família, tanto mais livre e próspera será a pátria.”

Então, segundo J. Simões, o enobrecimento da família estaria atrelado à independência da mulher, um posicionamento que se destaca dentre os textos da coletânea, pois não só coloca as mulheres como força de produção necessária para o desenvolvimento da nação, como caracteriza a mulher independente pelo trabalho como um fator positivo para a sua família, indo contra o discurso que colocava o trabalho feminino fora do lar como algo prejudicial para a família.

Para o Barão de Teffé¹⁵³ “a mulher instruída é, pois, a síntese da perfectibilidade humana” e que por muito tempo teve que se retrair diante da força bruta – característica dita masculina – mas uma centelha divina que iluminava os beneméritos do progresso os levou a buscar a reparação dessa injustiça. Injustiça essa, considerada fruto de um passado atrasado que se buscava superar. Com argumentos religiosos, a centelha divina que moveu esses homens seria a compreensão da suposta *importância* da mulher na Criação, e a necessidade de restaurar esse lugar *especial* designado a ela. Sendo a mulher uma criatura frágil diante da brutalidade dos homens, vestiu seu “*espesso manto da modéstia*” para salvaguardar seus talentos, até que entre os frios e insensíveis homens vieram aqueles em que a centelha divina ainda existia, e que visando o progresso, perceberam a necessidade de reparar essa injustiça. Decisão tomada por homens instruídos, superiores, com inspiração divina, visando um bem maior, o sonhado progresso, sem considerar o que era de interesse das mulheres, nem considera-las parte atuante desse jogo de poder. Atrelar essa *injustiça* a um passado arcaico e não civilizado, ajuda a apagar as responsabilidades desses mesmos homens na manutenção e reprodução das hierarquias de gênero.

Uma centelha divina ilumina, porém hoje um grupo de obreiros do progresso, que dominados por uma ideia santa e justa pugnam com entusiasmo pela reivindicação dos direitos postergados da mulher, pela reparação devida à mais sublime concepção do Criador.

¹⁵² *Polyantheia*. p. 22.

¹⁵³ *Polyantheia*. p. 55.

Sim, o texto do Barão de Teffé sublinha a reivindicação dos direitos postergados das mulheres. Porém, ele apresenta os obreiros do progresso – ou seja, os beneméritos do Liceu – os responsáveis por tais conquistas femininas. A emancipação feminina seria uma conquista ou até mesmo uma dádiva masculina.

Ainda sobre os textos do grupo 6, criado por Bernardes, é preciso salientar alguns que fogem da proposta do mesmo, como a poesia de J. Norberto de S. S.¹⁵⁴, pois nada cita sobre a possibilidade de emancipação das mulheres. Ele apresenta a mulher como uma criação divina para atender às súplicas do homem, logo, ela só irá alcançar seu esplendor quando o homem lhe outorgar a instrução. Ainda de sua poesia, merece destaque a referência ao aspecto angelical, mas também escrava da mulher.

Pedi um ente a Deus, e Deus lhe ouviu a prece,
E lhe deu por esposa um anjo, uma mulher!
Astro de formosura – que a terra resplandece,
Como ao déspota-rei resplandeceu Esther.

(...)

“Eu faço o diamante, e o homem com o trabalho
Arranca-lhe o envoltório – expõe-no à luz do sol;
Assim recebe a noite a lágrima do orvalho,
E a entrega de manhã aos prismas do arrebol.”

E o homem compreendeu a voz da imensidade,
Que corre o infinito nas asas do trovão.
E a mulher – uma escrava – tornou-se majestade.
Pois deu-lhe por coroa a aurêola da instrução.

O discurso e os argumentos que podem ser considerados mais progressistas dentro da *Polyantheia* foram escritos por Joaquim Nabuco¹⁵⁵. Político, diplomata, jornalista, foi um dos principais nomes do movimento abolicionista. Sobre ele, Mariza Correa escreve:

Joaquim Nabuco é um dos meus “pensadores sociais” favoritos (...). E não isento das contradições que nos assolam a todos – entre o que pensamos, racionalmente, e o que sentimos como parte da nossa educação e nossa época. Só o fato de ter sido um liberal monarquista já é um bom exemplo disso. Outro é o de ter saído de seu lugar circunscrito pelo nascimento, a elite da época, e ter trabalhado junto com os movimentos sociais de seu tempo para agitar a causa da abolição nas ruas¹⁵⁶.

No seu texto para a *Polyantheia* ele primeiramente discorreu sobre como a mulher na vida moderna poderia sim rivalizar com o homem nas aptidões para o trabalho e na conquista

¹⁵⁴ *Polyantheia*. p. 26.

¹⁵⁵ *Polyantheia*. p. 67.

¹⁵⁶ CORREA, Mariza. Gênero, ou a pulseira de Joaquim Nabuco. In. BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (org.) **Cidadania, um projeto em construção**. 1.ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p.110.

do sustento. Tendo a desigualdade física sido superada pelo advento das máquinas industriais, a mulher também trabalharia para a sobrevivência da família. Ele parte do pressuposto de que havia diferenças de força e aptidões físicas entre homens e mulheres que poderia impactar na forma de trabalhar, mas que essa diferença biológica não seria mais um dificultador, graças ao maquinário.

A posição da mulher na vida moderna tende a rivalizar com a do homem; a indústria não conhece sexos; inteligência, aptidão, honestidade, são grandes qualidades de operário que a mulher possui em grau elevado. A máquina, igualando as forças, destruiu em grande parte no trabalho o monopólio masculino, e hoje, em vez de depender absolutamente do homem para seu sustento, a mulher luta com ele nas oficinas, ganha com ele o salário com que ampara a família, ou contribui com os gastos do casal.

Será que a indústria não conhecia sexos, como escreveu Nabuco? Ou mesmo com a inserção de trabalhadoras, outras formas de hierarquização de gêneros foram ativadas no espaço fabril, como uma divisão sexual do trabalho se desdobrando em diferentes funções e cargos, disparidade salarial e recorrência de assédio moral e sexual?

Apesar de ser o autor que propõe certa igualdade entre homens e mulheres no mundo do trabalho, Joaquim Nabuco assevera que a educação fornecida para as mulheres também deveria torná-las úteis aos homens. Ou seja, uma *igualdade* que não embarlhasse, de fato, o instituído nas hierarquias do gênero. Ele amplia o papel feminino, mas ainda assim o faz em relação ao papel masculino, este último não abalado pela proposta mencionada. “*Educar a mulher para ser útil ao homem, para ajudá-lo e socorrê-lo (...)*” mas na continuação da mesma frase, ele faz referência a boa sensação de independência que essa mulher pode conquistar através do seu trabalho “*(...) para contar consigo e ter esse sentimento de altivez que só conhecem os que não dependem senão do seu próprio trabalho*”. Ele também utiliza verbos como *habilitá-la* e *dar-lhe*, no sentido em que o Liceu e seus beneméritos, instituição e sujeitos que gozam de históricos privilégios masculinos, que estão fornecendo a educação, a independência, o esclarecimento.

Para concluir, destaco que até mesmo o “mais progressista” autor não cogitou ou vislumbrou a possibilidade de agência para mulheres, elas não foram apresentadas como seres autônomos que poderiam conquistar algo por si mesmas. Aos homens caberia, portanto, o papel de redentores das mulheres, e quem melhor para esse papel do que Bethencourt da Silva e seu Liceu, com a experiência adquirida de redentores do operariado, promovendo o progresso do povo e conseqüentemente da nação.

Considerações finais ou quando se reconhece que a escrita tem gênero

“Era ela que me incomodava, tomava meu tempo e me atormentava tanto que no fim matei essa mulher. (...) Matar o Anjo do Lar fazia parte da atividade de uma escritora.”¹⁵⁷

Virginia Woolf

O Liceu de Artes e Ofícios se consolidou como um projeto educacional voltado para a formação de uma mão de obra qualificada para a indústria nacional. Fez parte de um esforço civilizador, como tratado no primeiro capítulo, que visava a modernização e o tão propagandeado progresso. Desde sua criação, o LAO foi um ambiente masculino: pensado e implementado por homens, mantido pelos mesmos, que educavam outros homens dentro do que era considerado essencial para o exercício racional da parte artística e técnica dos ofícios, e os formava para serem mão de obra ordeira, obediente das ordens e regras, longe de qualquer doutrina social que questionasse a relação entre trabalho e capital.

Espaço de socialização masculina, o LAO se manteve distante de qualquer aspecto considerado feminino. Mesmo ao criar sua turma feminina em 1881, criou um Liceu específico para elas, uma estrutura física de uso exclusivo do curso feminino, sem contato algum com as aulas tradicionais e seus alunos. Não houve uma real abertura da instituição para as mulheres, mas a criação de um apêndice destinado a elas. Assim, naquele período pelo menos de criação e emergência do ensino, elas não provocariam nenhum abalo na hierarquia dos gêneros reproduzida e mantida no Liceu.

Afinal, a educação que era considerada adequada para as mulheres era diferente, como apresentei no segundo capítulo: excesso de prendas domésticas e escassez de ciências. Música e dança. Tudo de belo e perfumado para torná-las mais atrativas, belos entretenimentos. Raciocínio lógico? Aritmética? Geometria aplicada? Demais para o frágil intelecto feminino, que deveria ser protegido e preservado para as coisas que lhes cabiam: a gestão familiar, o cuidado com os filhos, a felicidade do marido. Esses lugares, condutas e práticas construídas como femininas não deveriam contaminar o restante do Liceu. Por isso isolá-las, preservá-las, contê-las.

Para aqueles considerados *homens de letras* do Império, a inauguração da turma feminina do LAO criou uma oportunidade para escreverem suas ideias acerca da educação

¹⁵⁷ WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Tradução Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2013. p.11.

feminina: A *Polyantheia comemorativa da inauguração das aulas para o sexo feminino do Imperial Lyceu de Artes e Offícios*. Como desenvolvi no terceiro capítulo, os discursos que compõem essa coletânea, em sua maioria, seguiram uma linha que associava as mulheres ao âmbito privado, atrelado ao ideal materno, tratado como sua vocação primordial, e supervalorizavam historicamente o papel dos homens enquanto verdadeiros cidadãos. Esse discurso que se mostrou mais hegemônico é um produto da sociedade em que estava inserido, como também era produtor da mesma. Pertence a uma ordem discursiva que permitiu tal construção de sentido e que também se retroalimentou desses mesmos discursos.

Apenas quatro autores apresentaram a possibilidade do Liceu ensinar uma profissão para as mulheres, que assim poderiam se sustentar e/ou ajudar na subsistência da família, conquistando certa independência financeira e até mesmo a possibilidade de transitar pela cidade. Mas todos esses avanços foram tratados como benesse masculina, oportunizada por homens mais evoluídos que compreendiam os caminhos que levariam a nação ao progresso. Sendo concessão, a gratidão é esperada, e nenhuma hierarquia é subvertida.

Essa ordem discursiva que possibilitou tal construção de sentido e de hierarquias de gênero é heteronormativa – na qual a única possibilidade de relacionamento afetivo/sexual seria entre um homem e uma mulher, e que a realização do potencial feminino é a maternidade - e masculina. Os espaços, características e performances tidas como femininas foram construídos pelo olhar masculino e em oposição ao masculino. Esses discursos não são apenas reflexos da sociedade da Corte de fins do Império. Também são instituidores do que falam, participam da hierarquia de gêneros como privilegiados dessa estrutura e possuidores de direito de fala, que a partir dessa possibilidade retórica também instituem e/ou reproduzem lugares sociais. Participam dos jogos de exclusão e interdição.

É importante destacar que a hierarquia de gênero presente na sociedade também interferia na autorrepresentação, que conseqüentemente é transferida para a escrita, de diferentes formas para cada escritora/escritor. É preciso ter em mente essa questão ao ler os textos das autoras que escreveram para a *Polyantheia*, pois pelo menos duas delas reiteram a importância da educação para edificar a figura da mãe de família, aquela que prepara as novas gerações, fazendo eco ao discurso masculino. Essas noções acerca do feminino poderiam estar enraizadas a tal ponto dessas mulheres se identificarem e também perpetuá-las. Temos, ainda, a hipótese de uma apropriação tática dos discursos masculinos visando reivindicar a ampliação de direitos para mulheres, hipótese essa que não foi possível investigar profundamente, ficando para pesquisas futuras.

Mas, mesmo reproduzindo esse discurso masculino, elas escreveram, foram lidas e reivindicaram a educação para as mulheres. Sua presença na coletânea também fala muito das outras mulheres que não foram convidadas a escrever, que não foram consideradas aptas pela ordem discursiva para versarem na *Polyantheia*. O discurso delas em consonância com o discurso masculino aponta para as outras falas femininas que não puderam fazer parte dessa antologia; falas de mulheres que reivindicaram a educação para si e suas iguais para sua própria autonomia e desenvolvimento.

Fontes

1 - Fundação Casa de Rui Barbosa

BELLEGRARDE, Guilherme; FERREIRA, Felix; SILVA JÚNIOR, José Maria da. (orgs.) **Polyantheia Comemmorativa das aulas para o sexo feminino do Imperial Lycêo de Artes e Offícios**. Rio de Janeiro: Typ. e Lith. Lombaerts & c. 1881.

2 - Biblioteca Nacional

RIO DE JANEIRO. LICEU DE ARTES E OFÍCIOS. **A imprensa e o Lycêu de artes e ofícios aulas para o sexo feminino**. Rio de Janeiro. Typ. Hildebrandt. 1881.

RIO DE JANEIRO. LICEU DE ARTES E OFÍCIOS. **Inauguração das aulas para o sexo feminino no Imperial Liceu de Artes e Offícios em 11 de Outubro de 1881**. Rio de Janeiro, Typ. Hildebrandt, 1881.

SOCIEDADE PROPAGADORA DAS BELAS ARTES. **A Sociedade Propagadora das Bellas Artes e o Lyceu de Artes e Offícios do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, typ. Hildebrandt, 1883.

3 - Biblioteca Nacional (Acervo Digital e Hemeroteca Digital)

LAEMMERT, Eduardo e Henrique. **Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial**. 1881 e 1882.

LIBERAL MINEIRO. ano 5, n.24. Ouro Preto, 9 de março de 1882.

O ASPIRANTE – Periódico Literário e Artístico dos alunos do Liceu de Artes e Ofícios. Ano 1. número 1. 11 de outubro de 1881.

4 - On Line

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, V.III, 1994. Disponível em: <<http://www.machadodeassis.ufsc.br/obras/cronicas/CRONICA,%20Cherchez%20la%20Femme,%201881.htm>> acessado em 24 de novembro de 2012.

BRASIL. **Constituição de 1824**. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1824, Página 7. Vol. 1. (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35041-25-marco-1824-532540-publicacaooriginal-14770-pl.html>>

BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827.** Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html acessado em: 8 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de Agosto de 1834.** Coleção de Leis do Império do Brasil - 1834, Página 15 Vol. 1 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html> acessado em: 8 de junho de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854.** Coleção de Leis do Império do Brasil – 1854, Página 45, Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> acessado em: 8 de junho de 2014

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879.** Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196. Vol. 1 pt. II (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html> acessado em: 8 de junho de 2014.

BIBLIOTECA DA ASSOCIAÇÃO INDUSTRIAL. Archivos da exposição da indústria nacional: actas, pareceres e decisões do jury geral da exposição da industria nacional realizada no Rio de Janeiro em 1881. Rio de Janeiro: Typ. Nacional 1882. p. 20. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/222303>> acessado em 28/08/2015.

SILVA, Innocencio Francisco da. Dicionario Bibliographico portuguez – Estudos de Innocencio Francisco da Silva applicáveis à Portuga ao Brasil. Disponível em <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/bitstream/handle/1918/016843-18/016843-18_COMPLETEO.pdf.txt> acessado em 27/08/2015.

Referências bibliográficas

ALONSO, Angela. Apropriação de ideias no Segundo Reinado. In. GRIMBERG, Keila; SALLES, Ricardo. **O Brasil Imperial**. Vol.III – 1870-1889.2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

ANDRADE, Joaquim Marçal. Processos de reprodução e impressão no Brasil, 1808-1930. In: CARDOSO, Rafael (org.). **Impresso no Brasil (1808-1930): destaques da história gráfica no acervo da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: Verso Brasil, 2009.

ANDRADE, Sergio Luis Augusto; PIVA, Teresa Cristina de Carvalho. A Influência do Positivismo no Ensino Científico Brasileiro. **Annais... Scientiarum História IV**. HCTE-UFRJ. p. 682. in <http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh4/trabalhos/Sergio%20Luiz.pdf> acessado em 20/10/2015.

BERNARDES, Maria Thereza Caiuby Crescenti. **Mulheres de Ontem?** Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo: T. A. Queiroz, 1988.

BIBLIOTECA NACIONAL. *A Estação – Jornal Ilustrado para Família*. Hemeroteca digital. <http://bndigital.bn.br/artigos/a-estacao-jornal-illustrado-para-a-familia/> acessado em 09 de janeiro de 2016.

BIELINSKI, Alba Carneiro. **Educação profissional no século XIX – Curso Comercial do Liceu de Artes e Ofícios**. In: <http://www.senac.br/BTS/263/boltec263e.htm>. Acessado em 25/08/2014.

BIELINSKI, Alba Carneiro. O Liceu de Artes e Ofícios – sua história de 1856 a 1906. In. **19&20**. Rio de Janeiro, v. 4, n.1, jan. 2009. http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/liceu_alba.htm. (Acessado em 07/08/2013).

CARULA, Karoline. A educação feminina em *A Mãe de Família*. In. CARULA, Karoline; CORRÊA, Maria Letícia; ENGEL, Magali Gouveia. **Os intelectuais e a nação**. Educação, saúde e a construção de um Brasil moderno. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

CARVALHO, José Murilo de Carvalho. A vida política. In: **A Construção Nacional, 1830-1889**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

CORREA, Mariza. Gênero, ou a pulseira de Joaquim Nabuco. In. BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (org.) **Cidadania, um projeto em construção**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

COSTA, Ana Luiza Jesus. **À Luz das Lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889)**. 2007. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2007.

D'INCAO. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In. ____; LOPES, Eliana Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4ª ed. Belos Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In PINSKI, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. Editora Contexto, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 16ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

____. “O que é um Autor?” In. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Coleção Ditos e Escritos III. 2.ed. Editora Forense Universitária, 2006.

GONÇALVES, Margareth. Artifício e excesso: narrativa de viagem e a visão sobre as mulheres em Portugal e Brasil. **Estudos feministas**. Florianópolis, 13(3): setembro – dezembro, 2005.

GONÇALVES, Monique de Siqueira. Livros, teses e periódicos médicos na construção do conhecimento médico sobre as doenças nervosas na Corte Imperial (1850-1880). In. FERREIRA, Tânia Bessone da Cruz Ferreira; RIBEIRO, Gladys Sabina; GONÇALVES, Monique de Siqueira. **O Oitocentos entre livros, livreiros, impressos, missivas e bibliotecas**. São Paulo: Alameda, 2013.

GONDRA, José Gonçalves; SHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940**. Tradução Eliane Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

HAHNER, June. A escola normal. As professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX. **Gênero**. V.10, n.2. 1 semestre de 2010.

JINZENJI, Mônica Yumi. **Cultura impressa e educação da mulher no século XIX**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

LEMONS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. **O Discurso da Ordem: A constituição docente na Corte Imperial**. Dissertação (mestrado). 2006. Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2006.

LOPES, Fábio Henrique. **Suicídio e saber médico: estratégias históricas de domínio e intervenção no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

LOPES, Silvana Fernandes. **A formação feminina na sociedade brasileira do séc. XIX: um exame de “modelos” veiculados pela literatura de ficção**. 1997. 126f. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Mulheres na sala de aula. In PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In. PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX**. São Paulo: Annablume, 2012.

MORAES, Maria Lygia Quartim. Cidadania no Feminino. In PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2003.

MUAZE, Mariana. **As memórias da Viscondessa** – Família e Poder no Império Brasileiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

MURASSE, Celina Midori. **A educação para a ordem e o progresso do Brasil: O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888)**. 2001, 184 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PEDRO, Joana Maria; SOIHET, Rachel. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, vol.27, n54, dez.2007.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Pinheiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. Igualdade e Especificidade. In PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

RIOS FILHO, Adolfo Morales de los. **O Rio de Janeiro Imperial**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.

RODRIGUES, Rafael Pinto. **A educação literária no Colégio de Pedro Segundo (1838-1854)**. 2010. 115f. Dissertação (mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2010.

SANTOS. Jailson Alves. A trajetória da educação profissional. In. LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5. Ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVEIRA, Fernando Torquato. **Brasil, pátria do evangelho: a inserção e o desenvolvimento do Espiritismo em Florianópolis (1910 – 1949)**. Monografia (Graduação em Ciências Sociais). 2015. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina: Santa Catarina, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. In. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 16 (2), jul/dez. 1990.

SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and político of history. In: **Cadernos Pagu**. São Paulo: Pagu – Núcleo de estudos de Gênero/Unicamp, 1994.

SOIHET, Rachel. **Condição feminina e formas de violência: Mulheres pobres e a ordem urbana. 1890-1920.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

_____. História das Mulheres. In CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História - Ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

TEIXEIRA, Josele. SHUELER, Alessandra. **Experiências profissionais e produção intelectual de professores primários na corte imperial (1860-1889).** CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 6, 2006, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

TELLES, Norma. **Encantações – Escritoras e imaginário literário no Brasil, século XIX.** São Paulo: Intermeios, 2012.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas e escrituras. In PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil.** 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Vozes femininas do Oitocentos: o papel das preceptoras nas casas brasileiras. In. LÔBO, Yolanda; FARIA, Lia. (orgs.). **Vozes femininas do Império e da República.** Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2008.

VERONA, Elisa Maria. **Da Feminilidade Oitocentista.** 2007. 116f. Dissertação de (mestrado em História). Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Universidade Estadual Paulista.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas.** Tradução Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2013. p.11