

DEBATES ACERCA DA EDUCAÇÃO FEMININA LUSO-BRASILEIRA OITOCENTISTA

DISCUSSIONS ABOUT WOMEN EDUCATION LUSO-BRAZILIAN IN THE NINETEENTH CENTURY

Marcio Jean Fialho Sousa¹

RESUMO: O objetivo desse artigo é analisar o cenário educacional no Brasil e em Portugal no final do século XIX. Em seguida, verificar como é formado e qual é o espaço, dentro da educação formal, destinado a formação das mulheres. Para isso, será feito um apanhado das principais ideias que circundaram os movimentos sociais e eventos histórico do segundo quartel oitocentista.

PALAVRAS-CHAVE: educação feminina; debates educacionais; inserção social.

ABSTRACT: The aim of this article is to analyse the educational scenario in Brazil and Portugal during the late nineteenth century. See how the educational principals were formed and what is the space for women education within the formal education. For this, it will be an overview of the main ideas that circled the social movements and historical events of the second quarter nineteenth century.

KEYWORDS: women education; educational debates; social inclusion.

INTRODUÇÃO

Na história da educação portuguesa e na brasileira é possível identificar que os debates educacionais ganham maior representatividade e força no século XIX. Em Portugal, a partir da década de 1820, a Revolução Liberal ganha o favor das ruas com suas ideias de mudança política e social. Nessa ocasião, a bandeira levantada por esse discurso trazia cravada em si, dentre outros aspectos, o princípio de que a educação era o único meio para integrar o indivíduo à sociedade (Cf.: SOUSA, 2008, p. 37). Esses debates perpassaram o século, ganhando distinta notoriedade nas décadas finisseculares dos oitocentos com os grandes movimentos e manifestações de intelectuais que daí surgiram, tais como *As Conferências do Casino Lisbonense*, de 19871.

No Brasil, as décadas finais do século XIX foi palco de grandes e importantes debates intelectuais, principalmente porque o país vivia uma nova realidade político-social: a República, proclamada em 1889. Nesse tempo, José Veríssimo, um dos grandes educadores e crítico literário

¹ Doutorando e Mestre em Letras (Literatura Portuguesa) pela FFLCH-DLCV da Universidade de São Paulo - USP. Autor da Dissertação: "A Postura de Eça de Queirós à Luz dos Debates Educacionais em Portugal". Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela UNESP e em Teologia pelo Pontifício Centro Universitário Assunção. Graduado em Letras (Inglês-Português). Atualmente, Professor da Rede Estadual de Ensino da SEE/SP. É pesquisador do Grupo Eça-USP. Atua como pesquisador nos seguintes temas: Literatura Portuguesa Oitocentista, Literaturas de Língua Portuguesa, Educação e Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa. E-mail: pavlofialho@ig.com.br.

do período, produziu obras de suma importância para se compreender o modelo educacional do período. O estudioso acreditava que o desenvolvimento social só poderia se dar por meio da educação, pois só assim o brasileiro poderia se reconhecer como parte do processo de formação da nacionalidade. Suas ideias têm sido objeto de várias reflexões por estudiosos da literatura e da educação ainda nos dias atuais.

Sendo assim, o objetivo desse estudo é analisar como o cenário educacional em Portugal e no Brasil é formado e qual é o espaço destinado à formação das mulheres, além de verificar quais perspectivas perpassam a ideia de democratização da educação destinada às mulheres no século XIX.

ELEMENTOS COMPARATIVOS DA EDUCAÇÃO FEMININA LUSO-BRASILEIRA

É interessante notar que, ainda que a educação formal já tivesse certa importância no século XIX, o que se debatia nesse período era a necessidade de se democratizar seu acesso, haja vista que aqueles que recebiam tal formação, obviamente, compunha a elite oitocentista, tanto em Portugal quanto no Brasil. Também nesse debate vem à baila o questionamento sobre as necessidades de uma educação formal que fosse destinada às mulheres, objetivo dessa análise.

Dessa forma, o que chama a atenção nesses discursos liberais em Portugal e no espírito de nacionalidade no Brasil é que há certo consenso acerca de que a liberdade de nada valeria se não houvessem os bons costumes advindos da educação formal, conforme afirmou Alexandre Herculano, em 1838, no artigo “Da educação e instrução das classes laboriosas”, publicado em *O Panorama, Jornal Litterario e Instructivo da Sociedade Propagadora dos conhecimentos úteis*:

Ainda hoje, se excetuarmos as escolas do ensino primário, instituídas, não pelo governo, mas por uma sociedade, que se tem feito a bem da instrução pública? – Nada; absolutamente nada. Daí provém que o povo nada tem melhorado com o gozo da liberdade, porque esta, para produzir fruto, carece de bons costumes só nascem da instrução geralmente derramada (HERCULANO, 1838, p. 315).

Os aspectos sociais e econômicos, no século XIX, em Portugal, eram ainda muito voltados às práticas agrícolas, haja vista que na última década do século, por exemplo, 61% da população viviam em meios rurais, formada por pequenos proprietários, rendeiros e assalariados; esse último grupo, de modo particular, vivia numa condição quase que miserável de sobrevivência (Cf. FRANÇA, 1993, p. 162). Porém essas condições precárias de vida não se resumiam à população que se empregava nas atividades rurais, mas também se estendia aos que se

empregavam na pesca que, por sua vez, foi marcada por um grande estado de calamidade na época.

Já nas grandes cidades, particularmente em Lisboa e no Porto, estavam situados os pequenos núcleos industriais do país, agregando os pequenos burgueses. Por consequência desse contexto social e econômico, as crianças não tinham, muitas vezes, a possibilidade de estudar, já que eram também responsáveis por auxiliar os pais, em seus serviços, a fim de poderem obter o alimento diário.

Assim, o que foi colocado em questão era como Portugal poderia progredir se o número de crianças que frequentavam as escolas era muito inferior ao dos outros países europeus, já que o progresso estava intrinsecamente associado ao tema da instrução popular. Segundo João Medina, o número de pessoas não alfabetizadas em Portugal, ainda no ano de 1890, chegava a alarmante porcentagem de 79,2 por cento (Cf.: MEDINA, 2000, p. 17). Por isso os intelectuais já traziam, desde as primeiras manifestações revolucionárias, as questões sobre a necessidade de tornarem iguais as oportunidades de ascensão social que, sem dúvida, passaria pela educação formal, pública e universal, oferecida de forma gratuita, laica e obrigatória.

Segundo Carlota Josefina Boto, ainda que todos os grupos intelectuais sempre tivessem defendido de alguma forma a instrução popular, por mais que cada um assumisse uma postura diferenciada, a finalidade acabava sendo sempre a mesma:

Liberais reivindicavam esse direito [ao estudo formal], até para justificar perante o povo o que seria – digamos assim – a ordem natural das coisas. Democratas reivindicavam-na para expandir os direitos sociais. Socialistas reivindicavam-na como possibilidade plena para tornar consciente o sonho da emancipação (BOTO, 1997, p. 25).

Portanto, todos os intelectuais e políticos tinham de uma forma ou de outra interesse pela educação formal, o que era divergente, no entanto, era o como e quando essa educação se daria e com qual finalidade. Essa mesma perspectiva pode ser encontrada nos escritos de Mousinho de Albuquerque, em 1823, Almeida Garrett, em 1829, Passos Manuel, 1836, António Feliciano de Castilho, 1850, Alexandre Herculano entre outros autores, além de marcar presença na pauta das Conferências do Casino Lisbonense, presidida por Antero de Quental, em Portugal, por exemplo. Por outro lado, a educação feminina preconizada era uma pauta a ser defendida, mas com certa restrição.

Em 1823, Mousinho de Albuquerque, autor português em Paris, publicou a obra *Ideias sobre o estabelecimento da instrução pública*, na qual introduz o assunto acerca da educação às mulheres afirmando que o sexo feminino deveria ter igual direito de repartir as vantagens do estado social,

pois sobre todos “recai o ónus público”. Desse modo, também na educação formal, acrescenta Albuquerque: “a educação das mulheres não deve ser como até agora barbaramente abandonada. Criar-se-ão, pois, escolas primárias para este como para o outro sexo, e os estabelecimentos de instrução pública lhe serão completamente franqueados” (ALBUQUERQUE, 1973, p. 09). Por outro lado, nada efetivamente teria sido executado.

Já Almeida Garrett, em 1829, se pronuncia acerca da educação feminina com muita cautela, na obra intitulada *Da Educação*, nesse livro defende a oferta da educação formal estendida às mulheres, porém propõe que fosse feita de modo específico, já que, segundo ele, as mulheres são fisicamente “inferiores” e frágeis frente ao gênero masculino. Acrescenta Garrett: “A moral, como disse, é a mesma para o varão e para a fêmea [sic], para o súbdito e para o soberano. Mas sua prática e ensino, seus meios modificados pelo sexo, ampliados pela posição social [...]” (GARRET, 1829, p. 236-237). Garrett diz ainda, na sequência de seu texto, que a mãe era a única educadora de suas filhas e esse direito e obrigação não deveria ser-lhe retirado.

Joel Serrão, em 1987, ao comentar esse posicionamento de Garrett, diz que para esse teórico oitocentista, “cumpria à mulher-mãe a missão de ‘reproduzir’ a harmonia sempiterna das coisas, na qual se subsumia a fatalidade da condição humana... a do criador e a da criatura, a do vigor e a da graça, a do sémen e a do óvulo” (SERRÃO, 1987, p. 22).

Por outro lado, em 1835, José Augusto Braamcamp defende a ideia de que as mulheres deveriam ser educadas com as finalidades de serem úteis à sociedade, dizendo ser “um grande erro supor que as mulheres não carecem de muita instrução” e acrescenta ainda: “Confio pouco na virtude da inocência” (BRAAMCAMP, 1973, p. 438).

Na década de 1870, em Portugal, Eça de Queirós, um dos maiores expoentes intelectuais da época e considerado precursor da literatura realista portuguesa, fez uma análise, n’*As Farpas*, sobre a representatividade da mulher nos meios intelectuais, já que, na prática, elas eram ensinadas apenas a sujeitarem sua independência a seus maridos, pois, como afirma:

As mulheres vivem na consequência desta decadência (a qual vivia Portugal no final do séc. XIX). Pobres precisam casar. A caça ao marido é uma instituição. Levam-se as meninas aos teatros, aos bailes, aos passeios, para as mostrar, para as lançar à busca. Faz-se com a maior simplicidade esse ato simplesmente monstruoso. (QUEIRÓS, 2000, p. 676)

Em contrapartida, o mesmo autor que situa a posição da mulher oitocentista frente à educação formal e que a reconhece como uma das saídas para o início do crescimento cultural português é o mesmo que a vê como um ser limitado, assim como todos os outros, e que por isso deveria ter direito à educação sim, mas com ressalvas. Porém, Eça justifica suas restrições à

educação feminina, ainda que pensasse ser fundamental que as mulheres recebessem instrução formal, afirmando que as mulheres padeciam pela preguiça. Segundo ele, esse problema se agravava nas mulheres porque elas vivam de acordo com comportamentos justificados dentro de uma tradição cultural portuguesa.

Para se imporem à atenção, as meninas têm as toilettes ruidosas, os penteados fantásticos, as árias ao piano. A sua mira é o casamento rico. Gostam do luxo, da boa mesa, das salas estofadas: um marido rico realizaria esses ideais. Mas a maior parte das vezes, o sonho cai no lagedo: e casam com um empregado a 300\$000 réis por ano. Aquilo começou pelo namoro e termina pelo tédio. Vem a indiferença, o vestido sujo, a cuia despenteada, o cão de regaço. As que porventura casam ricas desenvolvem outras vontades: satisfeitas as exigências do luxo, aparecem as exigências do temperamento. (QUEIRÓS, 2000, p. 676)

Diante de todas essas discussões e olhares, fica muito claro o quanto a cultura patriarcal e determinista ainda estava particularmente arraigada nos discursos masculinos a respeito da educação das mulheres no século XIX. Tanto que em 1845, num estudo realizado por Rebelo da Silva, mostra que o número de escolas públicas em Portugal na ocasião não passava de 1.116 em todo o país, sendo que dessas, 1075 destinava-se ao público masculino e apenas 41 para o feminino (Cf.; SERRÃO, 1987, p. 26).

No Brasil, não houve muitas discussões entre os intelectuais, mas grande contribuição foi dada por José Veríssimo (1857-1916) e um grande número de escolas é inaugurado no Brasil

[...] em 1875, o número total de estabelecimentos de ensino primário e secundário era de 5.890, atendendo a 187.915 alunos. [...] Em comparação aos resultados da última estatística de 1872, no espaço de dois anos, houve um aumento de 994 escolas e de 20.478 alunos (BRASIL, s.d.).

Também é registrado um crescimento do número de escolas femininas nesse período, fato relevante a ser observado.

Também no Brasil, a mulher oitocentista, formada e constituída socialmente, era subordinada e dependente do pai ou do marido, sendo feita como propriedade do homem e silenciada por ele. Assim como em Portugal, desde menina era ensinada a ser mãe e esposa, sua educação limitava-se a aprender a cozinhar, bordar, costurar, tarefas estritamente domésticas, habilidades que se tornam disciplinas na educação formal.

Essas mulheres carregavam consigo o estigma da fragilidade, da pouca inteligência, entre outros aspectos que fundamentavam a lógica patriarcal de mantê-las afastadas dos espaços públicos. A negação de outros espaços além da casa/quintal as afastava também da educação formal, não sendo permitido o acesso à escola.

Como bem afirma Tania Elisa Morales Garcia,

Em um período em que a educação feminina era de certa forma precária, os positivistas começaram a defender a ideia de uma maior instrução para às mulheres em uma perspectiva de prepará-la adequadamente para o papel de mãe e de esposa – desta maneira estariam indiretamente educando os homens, pois as primeiras noções de educação são dadas pela mãe dentro do lar (GARCIA, 2011, p. 4).

Deste modo, no século XIX, em meio às transformações legadas deste tempo histórico, decorrentes, sobretudo, da industrialização e urbanização presentes na Europa e Estados Unidos, ideias civilizadoras são fomentadas por grupos sociais que idealizavam a educação como estratégias na relação de poder, para impor um comportamento social, individual e coletivamente aceitável.²

Esses grupos, vindos dos Estados Unidos, pertenciam ao Metodismo como, por exemplo, Miss. Martha Watts, educadora e missionária, que chegou ao Brasil em 1881, com o objetivo claro e específico de abrir escolas para moças. Por meio de suas cartas escritas no período de 1881-1908 é possível identificar algumas de suas intenções. Watts dizia ser um trabalho precioso educar as meninas para que assim elas mesmas pudessem ensinar seu próprio povo (Cf.: HEITZENRATER, 1998).

A mulher que ora não tinha nenhum acesso à educação, e, conseqüentemente, aos espaços públicos, poderia encontrar a porta aberta pela educação e religião, através do acesso à escola que, assim como em Portugal, se tornaria uma possibilidade de participação na sociedade. José Veríssimo, analisando a educação no Brasil pós-república, acreditava que para promover a educação de toda a sociedade brasileira, seria fundamental investir na educação das mulheres, pois conviver sem alguma ciência do mundo e da vida não correspondia mais a essa nova realidade finissecular (Cf.: VERÍSSIMO, 1985, p. 120).

Segundo Veríssimo, “À mulher deve-se propiciar instrução integral e enciclopédica como a de um cidadão de qualquer sociedade atual” (VERÍSSIMO, 1985, p. 120). Porém, assim como os portugueses, também Veríssimo acreditava que as mulheres não necessitavam ter um aprofundamento de todos os conhecimentos humanos, mas apenas os considerados essenciais para viver bem no mundo, pois tinha uma inteligência inferior.

² Movimento de Reforma Religiosa, presente na Inglaterra no século XVIII, protagonizado pelos irmãos John Wesley e Charles Wesley, de tradição Anglicana, estudantes da Universidade de Oxford, de tradição Anglicana, que se reuniam metodicamente todos os dias para oração e leitura da Bíblia, tornando-se a partir daí um movimento de reforma social e religiosa de grandes proporções chegando ao Brasil através dos americanos (Cf.: HEITZENRATER, 1998).

CONCLUSÕES

A partir desses conceitos que circulavam o espaço português e brasileiro no século XIX, é possível afirmar que na prática, as instituições que se dedicavam ao ensino das mulheres no século XIX o faziam com o intuito de formarem mulheres úteis à sociedade como mães e esposas. Que a preocupação com a educação feminina era pauta de discussão, nisso não há dúvida, mas no final desse século essa discussão e a prática educacional eram, ainda, muito embrionárias, tendo seu ápice apenas no século XX.

Mediante a todo esse cenário, é inegável que tanto em Portugal como no Brasil, para que a mulher pudesse ser inserida efetivamente na sociedade, precisaria ser mãe em primeiro lugar e, para exercer plenamente esse papel, deveria ser bem instruída intelectualmente. Isso é o que pode ser detectado nos discursos educacionais luso-brasileiros os quais aqui foram analisados.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, Mousinho de. “Ideias sobre o Estabelecimento da Instrução Pública”. Paris, 1823. In FERREIRA, Alberto. *Antologia de Textos Pedagógicos Portugueses*. Vol.III. Lisboa: s.e, 1973.

BOTO, Carlota Josefina M. C. dos R. *Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)*. Tese de Doutorado. SP: Universidade de São Paulo, 1997.

BRAAMCAMP, José Augusto. “Reflexões sobre a educação pública.” In FERREIRA, Alberto. *Antologia de Textos Pedagógicos Portugueses*. Vol.III. Lisboa: s.e, 1973.

BRASIL. *L'Empire Du Brésil à l'Exposition Universelle de 1876 a Philadelphie*. RJ: Tipografia e Litografia do Imperial Instituto Artístico.

FRANÇA, José Augusto. *O Romantismo em Portugal. Estudos de fatos socioculturais*. 2o ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1993.

GARCIA, Tania Elisa Morales. “A educação na construção de gênero”. In: *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro: UFRJ/Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. p. 145-146. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/152_tania.pdf Acesso: 11 nov. 2015.

GARRETT, Almeida. *Da Educação*. Londres: em Casa de Sustenance e Stretch, 1829. Disponível em: <http://purl.pt/2> Acesso: 17 nov. 2015.

HEITZENRATER, Richard P. *Wesley e o povo chamado Metodista*. São Bernardo do Campo/SP: EDITEO. 1998.

HERCULANO, Alexandre. “Da educação e instrução das classes laboriosas”. *O Panorama*. Jornal Litterario e Instructivo da Sociedade Propagadora dos conhecimentos úteis. Vol. II. 2º da 1ª Série, N.º 75, 6 de Outubro de 1838.

MEDINA, João. *Reler Eça de Queirós – das Farpas aos Maias*. Lisboa: Livros Horizontes, 2000.

QUEIRÓS, Eça de. “Uma Campanha Alegre: da farpas.” In. *Obras Completas*. Vol III. Org. Beatriz Berrini. RJ: Editora Nova Aguilar, 2000.

SOUSA, Marcio Jean Fialho de. *A Postura de Eça de Queirós à Luz dos Debates Educacionais em Portugal*. Dissertação de Mestrado. SP: Universidade de São Paulo: 2008.

VERÍSSIMO, José. “A educação da Mulher Brasileira”. In. ALMEIDA, P. D. *A Educação Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.