

A NOVA LEGIÃO (OU SOBRE COMO EDUCAR AS MULHERES NOS ANOS FINAIS DO IMPÉRIO BRASILEIRO)

THE NEW LEGION (OR HOW TO EDUCATE WOMEN IN THE FINAL YEARS OF THE BRAZILIAN EMPIRE)

Francismara de Oliveira Lelis¹

Resumo

O presente artigo é fruto das reflexões históricas acerca dos saberes e hierarquias que instituíram as diferentes possibilidades de educação oferecida para mulheres na década de 1880, no Rio de Janeiro. Em especial, analisa a abertura da primeira turma feminina do Imperial Liceu de Artes e Ofícios, instituição que oferecia ensino de nível secundário de caráter profissionalizante e que atendia um público exclusivamente masculino até a inauguração das “aulas para o sexo feminino”.

Palavras-chave: educação; gênero; Brasil império.

Abstract

This article is the result of historical reflections on the knowledge and hierarchies that established as different possibilities of education offered to women in the 1880s, in Rio de Janeiro. In particular, it analyzes the opening of the first female class at the Imperial Liceu de Artes e Ofícios, an institution that offered professional high school for an exclusive male audience until the opening of the “female classes”.

Keywords: education; gender; Brazil empire.

Artigo Original: Recebido em 10/11/2019 – Aprovado em 09/06/2020

¹ Licenciada em História pela Universidade Geraldo Di Biase, Especialista em História do Brasil pela Universidade Federal Fluminense, Mestra em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Docente SEEDUC-RJ. e-mail: franlelishist@gmail.com (*autor correspondente*)

1 Introdução

Enrai, meninas... o Liceu é templo.
O trabalho também é oração;
Enrai 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

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

As possibilidades históricas de *ser mulher* nos anos finais do Império brasileiro, giravam em torno da maternidade e do espaço doméstico. A educação que era oferecida para as meninas e mulheres refletia e reafirmava esse local feminino dentro de uma lógica hierarquizada de gêneros, onde o privilégio estava atrelado ao masculino. Segundo à 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*” (SCOTT, 1994, p.14). Portanto, o gênero como categoria de análise permite, no desenrolar deste artigo, identificar e analisar como as construções socioculturais do período foram pautadas nos corpos sexuados e os fizeram existir, inclusive acerca da educação que deveria ser direcionada para estes mesmos corpos.

As hierarquias de gênero vivenciadas na sociedade da corte não só determinavam como fortaleciam espaços, papéis, acessos e práticas, transformados historicamente como próprios para as mulheres, como também para os homens. A mulher idealizada era circunscrita ao espaço doméstico e fixada no papel de mãe e esposa fiel. Já aos homens era reservado o espaço fora de casa, a rua, a cidade, a política, os negócios, 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.

Dentro desse cenário, a educação escolar oferecida para as mulheres deveria consolidar seu papel social, contribuindo assim para a instituição de subjetividades femininas dóceis e submissas. Portanto, era necessário “orientá-las” e não “instruí-las”, já que a instrução era um espaço masculino, para preparação para vida fora dos portões de casa. A orientação, por princípio, deveria priorizar a formação moral das mulheres, adequando seu temperamento e comportamento, ignorando – ou apresentando de forma superficial – os saberes científicos. As chamadas *prendas domésticas* também estavam presentes na escolarização feminina, pois era imprescindível desenvolver as aptidões necessárias para o cuidado com o lar, deixando evidente desde cedo qual o local físico e social que essas mulheres deveriam habitar.

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 burguês (D'INCAO, 2006, p. 228), 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.*” (GONÇALVES, 2005, p.623).

Entretanto, essa educação limitada pela lógica e pelos poderes masculinos, voltada para os interesses já descritos, também oportunizaram a transmissão de saberes que são importantes e que não devem ser diminuídos ou menosprezados por serem circunscritos no âmbito doméstico. A aprendizagem desses conhecimentos pode proporcionar 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. Ou seja, 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, incluíam-se proprietárias de gráficas ou de modestos estabelecimentos comerciais e umas poucas empresárias que controlavam altos valores monetários. (HAHNER, 2003, p. 79).

Dentro dessa lógica discursiva, as mulheres burguesas deveriam ser cultas e letradas, boas administradoras da casa e companhias interessantes para o marido. O limite estava traçado, a educação feminina deveria satisfazer as necessidades dos outros, transformar essas mulheres nas personificações do *anjo doméstico* e da *rainha do lar*.

Mas, de forma ambígua, esses saberes, discursos e imagens que formaram uma educação específica para as mulheres, também produziram como efeito, a necessidade de que algumas 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 pela 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. (LOURO, 2014, p.10).

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. 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 *vocationadas* para o magistério; elas eram de algum modo chamadas para exercer a docência. (LOURO, 2014, p. 108).

Essa 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:

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*. (LOURO, 2006, p. 466).

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 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 parcos 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. (SOIHET, 1989, p.166.)

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. (TELLES, 2012, p. 82);

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 simples (GONDRA; SHUELLER, 2008, p. 71).

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

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetic, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a grammatica da língua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião cathólica e apostólica romana, proporcionando 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 instrucção da arithmetic só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica. (BRASIL, 1827, p. 71).

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...*” (ANNAES DO SENADO FEDERALⁱⁱ, 1827 apud LOPES, 1997) 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, 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* (MISKOLCI, 2012, p. 61). 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. (MISKOLCI, 2012, p.42).

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 (2008, p. 135):

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

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”(LOPES, 2008, p. 139), 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.

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 benfeitoras, seja de caráter leigo ou religioso.

2 O Liceu das mulheres

A partir da década de 1850, o número de colégios secundários de iniciativa privada para mulheres cresceu significativamente. 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 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 envolvimentos 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. Adauto Câmara refere então as “audácia das 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”. (LOURO, 2006, p. 469).

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.*” (HAHNER, 2003, p. 134) 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 (2003, p. 134):

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.

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 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. (LOPES, 2008, p. 138)

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.

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. Essa instituição, inaugurada em 9 de janeiro de 1858, foi idealizada por Francisco Joaquim Bethencourt da Silva e se propunha a oferecer uma educação de

nível secundário visando a qualificação de homens para atender à demanda por mão de obra das nascentes indústrias. A educação fornecida pelo Liceu formou 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 pelo Brasil, e tendo como exemplo dos seus ilustres ex-alunos os pintores José Maria de Medeiros, Eliseu Visconti e Pedro José Pinto Peres (BIELINSKI, 2009).

Novamente o Imperial Liceu se destacou, causando alvoroço 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. (HAHNER, 2003, p.130)

De acordo com Alba Bielinski (2009), 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 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 à 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. (BIELISKI, 2009, n.p.).

Toda a estrutura criada para receber as alunas era diferenciada, revelando um stratagema para impedir trocas e ou contatos com os homens que estudavam na instituição, separando e excluindo, para garantir assim a *moralidade* da instituição e das alunas: 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, com 42 professores nas seguintes disciplinas: Desenho elementar, desenho de ornatos, desenho de figura, desenho linear geométrico, desenho de máquinas, 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 professores 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.

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.

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 Sociedade Propagadora das Belas Artes – tomaram a iniciativa de organizar uma poliateia (uma antologia de obras organizada em homenagem à alguém ou uma antologia referente a algum evento notável) 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. (LICEU DE ARTES E OFÍCIOS, 1881, p.22)

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, sendo que apenas quatro foram escritos por mulheres: Guilhermina de Azambuja Neves, Anna Machado Nunes Penna, Laurentina Netto e Adelina Lopes Vieira. Seus textos são os primeiros da antologia, talvez seguindo a lógica masculina de “as damas primeiro”. Elas integram o quadro de autores dessa obra como representantes do grupo social que seria atendido pelo novo curso do Liceu, mas também poderiam ter a função de exemplaridade, de como mulheres que receberam uma educação adequada poderiam contribuir entre letrados, mas sem romper com as estruturas hierárquicas de gênero, por isso o número tão reduzido de autoras contribuindo para a poliateia.

Ainda sobre a inauguração das aulas femininas do Liceu é importante ressaltar a campanha para arrecadar os fundos necessários para a reforma do prédio que seria utilizado pelas 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 auspíciosa designação que lhes deus o distinto poeta brasileiros Luiz Guimarães Junior – *A Nova Legião*. (LICEU DE ARTES E OFÍCIOS, 1881, p.4-5)

Na Figura 1 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.

Figura 1 - Baronesa de S. Matheus



Fonte: Bellegarde, Ferreira e Silva Júnior (1881).

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 a ser lembrado. Como a citação acima se refere à baronesa no passado: “*a exemplo do que praticava a venerada baroneza de S. Matheus*” 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, possui e produz

enunciados, sentidos, regimes de verdades, ela ensina, educa, forja sentidos.

Cabe ressaltar 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. (LICEU DE ARTES E OFÍCIOS, 1881, p.5).

3 Considerações finais

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. O que é possível afirmar é que a abertura de uma instituição tradicionalmente masculina e masculinizante, voltada para o mundo do trabalho, para receber as mulheres é sim relevante historicamente. Uma abertura ainda cheia de interditos, com a criação de um apêndice destinado exclusivamente para elas, não abalando a hierarquia de gêneros reproduzida pelo Liceu. Mas ainda assim, a criação das *aulas para o sexo feminino* possibilitou à várias mulheres o acesso à uma educação institucionalizada e sistematizada voltada para produção artística, abrindo possíveis caminhos profissionais.

Referências

- BELLEGARDE, Guilherme; FERREIRA, Felix; SILVA JÚNIOR, José Maria da. (orgs.) **Polyantheia Commemorativa das aulas para o sexo feminino do Imperial Lycêo de Artes e Ofícios**. Rio de Janeiro: Typ. e Lith. Lombaerts & c. 1881
- LICEU DE ARTES E OFÍCIOS. **A imprensa e o Lycêu de artes e ofícios e as aulas para o sexo feminino. Rio de Janeiro**. Typ. Hildebrandt. 1881.
- BIELINSKI, Alba Carneiro. O Liceu de Artes e Ofícios - sua história de 1856 a 1906. **19&20**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 1, jan. 2009.
- BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, v. 1, p. 71, 1827, pt. I. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>
- D'INCAO, M. A. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, Mary Del **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- GONÇALVES, Margareth. Artifício e excesso: narrativa de viagem e a visão sobre as mulheres em Portugal e Brasil. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 613-627, set./dez. 2005.
- 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.
- 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.
- 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. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

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

SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and political of history. **Cadernos Pagu**, v. 3, p. 11-27, 1994.

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

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

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

ⁱⁱ *Annaes do Senado Federal*, 1827, sessão de 30 de agosto de 1827 (p. 272-280).