

**EDUCAÇÃO DAS MULHERES HISTÓRIA DO BRASIL: A CONTRIBUIÇÃO DE
HELEIETH SAFFIOTI**

**EDUCACIÓN DE MUJERES EN LA HISTORIA DE BRASIL: LA CONTRIBUCIÓN
DE HELEIETH SAFFIOTI**

**EDUCATION OF WOMEN IN BRAZILIAN HISTORY: THE CONTRIBUTION OF
HELEIETH SAFFIOTI**

<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v12i1.36332>

Mariana Silveira dos Santos Rosa¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir aspectos que envolvem o desenvolvimento da educação institucional formal oferecida às meninas e às mulheres que viviam no Brasil colônia (1500 a 1822). Busca também compreender o desenvolvimento da educação feminina, desde o período colonial até a educação formal oferecida no Brasil Império. Tais discussões terão como base um estudo desenvolvido pela socióloga Heleieth Saffioti, *A mulher na sociedade de classes*. Neste estudo Saffioti dedica a segunda parte às mulheres na sociedade brasileira, debruçando-se, entre outros temas, sobre aspectos relacionados à instrução feminina nos períodos colonial e imperial do Brasil.

Palavras-chave: Gênero. Marxismo. Mulher. Educação.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir aspectos que involucran el desarrollo de la educación institucional formal ofrecida a niñas y mujeres que vivieron en la colonia Brasil (1500 a 1822). También busca comprender el desarrollo de la educación femenina, desde el período colonial hasta la educación formal ofrecida en el imperio Brasil. Tales discusiones se basarán en un estudio desarrollado por la socióloga Heleieth Saffioti, *A mujer na sociedade de classes*. En este estudio, Saffioti dedica la segunda parte a las mujeres en la sociedad brasileña, abordando, entre otros temas, aspectos relacionados con la educación femenina en los períodos colonial e imperial de Brasil.

Palabras claves: Género. Marxismo. Mujer. Educación.

Abstract: This article aims to discuss aspects that involve the development of formal institutional education offered to girls and women who lived in colony Brazil (1500 to 1822). It also seeks to understand the development of female education, from the colonial period to the formal education offered in empire Brazil. Such discussions will be based on a study developed by the sociologist Heleieth Saffioti, *A mulher na sociedade de classes*. In this study, Saffioti dedicates the second part to women in Brazilian society, addressing, among other topics, aspects related to female education in the colonial and imperial periods of Brazil.

Keywords: Gender. Marxism. Woman. Education.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir aspectos que envolvem o desenvolvimento da educação institucional formal oferecida às meninas e às mulheres que viviam no Brasil Colônia (1500 a 1822) e no Brasil Império (1822 a 1889). Parte-se das contribuições do estudo desenvolvido pela socióloga Heleieth Saffioti (1934-2010) no livro *A mulher na sociedade de classes*, publicado pela

primeira vez em 1969. Saffioti (2013) dedica a segunda parte desse estudo pioneiro às mulheres na sociedade brasileira, debruçando-se sobre aspectos da instrução feminina e do trabalho das mulheres, relacionando-os com o desenvolvimento econômico e político do Brasil.

O livro é dividido em três partes. Na primeira, intitulada “Mulher e Capitalismo”, Saffioti discute “problemas da mulher nas sociedades competitivas em geral, problemas estes sempre referidos empiricamente através do recurso aos dados fornecidos pelas nações capitalistas desenvolvidas” (SAFFIOTI, 2013, p. 46), passando por questões relacionadas ao trabalho feminino, ao socialismo, à Igreja Católica e ao feminismo. A segunda parte do estudo de Saffioti, intitulada “Evolução da condição da mulher no Brasil”, traz as questões discutidas anteriormente para o contexto do Brasil, “país cuja economia não realizou ainda plenamente a etapa industrial, mas cujo fundamento se identifica com o das economias avançadas” (SAFFIOTI, 2013, p. 46). A autora apresenta a posição da mulher na sociedade brasileira desde a Colônia, passando pelo Império, e chegando na República, demarcando claramente as diferenças entre as mulheres das camadas dominantes e as mulheres pertencentes às camadas exploradas nos diferentes períodos e contextos. A última parte, intitulada “A mística feminina na era da ciência”, é dedicada à análise das discussões apresentadas anteriormente, com o objetivo de “recolocar aqueles problemas, avançando-se algumas soluções teóricas, no contexto amplo do sistema inclusivo” (SAFFIOTI, 2013, p. 46), passando pela Psicanálise e pela Antropologia.

Embora este artigo não dê conta de apresentar detalhadamente todas as discussões colocadas por Saffioti em *A mulher na sociedade de classes*, é necessário ressaltar que esta obra, escrita há mais de meio século, continua contribuindo significativamente para os estudos relacionados às questões da mulher no Brasil. Essa relevância que persiste até hoje se deve, principalmente, ao uso do método marxista na análise realizada pela autora, que atribui ao sistema capitalista a responsabilidade pelos problemas que atingem as mulheres, principalmente as mulheres da classe trabalhadora. O capitalismo ainda é o modo de produção predominante na sociedade brasileira, e assim como ele passou por mudanças, se transformaram também as opressões que atingem as mulheres; se transformaram, se modificaram, mas não deixaram de existir.

O estudo sobre a história das mulheres deve partir das contradições de classe, baseada no referencial teórico marxista, em sua relação com a questão da mulher. Segundo Toledo (2017, p. 183):

A primeira grande participação das mulheres numa luta da classe operária foi na Revolução Francesa, em 1789, quando elas combateram ao lado dos homens e se agruparam em clubes e sociedades populares, dando um grande salto em sua emancipação, já que, naquela época, a mulher era proibida de se filiar a qualquer entidade sindical ou política.

Na década de 1960 o movimento feminista é marcado pela publicação de determinados livros, revistas e jornais que abordavam principalmente temáticas relacionadas às questões do gênero feminino. Entre as principais obras abraçadas por este movimento destacam-se *O Segundo Sexo* (1949), de Simone Beauvoir, *A Mística Feminina* (1963), de Betty Friedan, e *Política Sexual* (1969), de Kate Millett. Teria se dado a partir destas obras o surgimento dos “estudos da mulher”, que se referem à inserção no mundo acadêmico de questões que mobilizam militantes de movimentos feministas (LOURO, 2003, p. 16). Contudo, os estudos epistemologicamente reconhecidos pelos movimentos feministas não são as primeiras ocorrências de discussões relacionadas a lutas que envolvem a participação de mulheres por direitos e igualdade.

A gênese dos movimentos de luta contra opressões sofridas pelas mulheres tem relação direta com as mudanças provocadas pelo advento do capitalismo nas relações de produção e reprodução da sociedade. Embora tais opressões já fossem sentidas pelas mulheres antes mesmo do capitalismo surgir, as mudanças que este modo de produção provocou nas suas condições de vida, e as condições materiais então postas, impulsionaram o surgimento de movimentos de luta pela libertação da mulher em relação às opressões sofridas pelo gênero feminino.

A base científica materialista para as lutas das mulheres foi apresentada em 1848, com a publicação do *Manifesto Comunista*, escrito por Karl Marx e Friedrich Engels. Esta obra contribuiu para que fossem desnudadas as origens das opressões vividas pelas mulheres, que nada mais são que as bases do sistema de produção capitalista: a propriedade privada e a divisão da sociedade em classes antagônicas. A luta pela libertação das mulheres esteve sempre relacionada à luta da classe trabalhadora pela sua emancipação. Apesar da segregação social e política que transformou as mulheres em sujeitos invisíveis na sociedade, limitando à esfera doméstica o espaço de socialização feminina (LOURO, 2003), a inserção das mulheres na luta de classes rompeu essa regra. Segundo Louro:

Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais (2003, p. 17).

Ou seja, algumas mulheres vinham conseguindo superar a invisibilidade, e esta superação coube àquelas pertencentes à classe trabalhadora, e que estavam inseridas no mundo do trabalho.

A participação das mulheres em lutas contra a exploração da classe trabalhadora e em defesa de sua emancipação está relacionada às contribuições teóricas de intelectuais organicamente vinculados a partidos e organizações que tinham no materialismo histórico sua base teórica. Dentre estes teóricos está August Bebel, um dos fundadores e principais líderes do Partido Social-Democrata alemão, autor de *A mulher e o socialismo* (1879), dedicando parte dos estudos à questão da opressão vivida pelas mulheres. Também no Partido Social-Democrata alemão foi fundamental

o nome de Clara Zetkin, que pode ser considerada até os dias atuais uma das principais referências mundiais na luta de mulheres. Segundo Toledo (2017, p. 192), Clara Zetkin defendia que “a exclusão social das mulheres coincidiu com o surgimento da propriedade privada. O contraste dentro da família, entre o marido como proprietário e a mulher como não-proprietária, tornou-se a base para a dependência econômica e a ilegalidade social do sexo feminino.”

Tais contribuições reforçam o caráter profundamente político das discussões relacionadas às questões da mulher na sociedade capitalista, levando ao entendimento de que nem mesmo os estudos feministas desenvolvidos no meio acadêmico possuem qualquer traço de neutralidade. Segundo Louro (2003), “objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos” (LOURO, 2003, p. 19). Para o marxismo, a mera luta pela superação da opressão não é suficiente para promover a libertação da mulher, e não levará necessariamente à sua emancipação. Entende-se que

[...] a raiz primeira e última da opressão, da existência de setores oprimidos, deve ser buscada na exploração, ou seja, na divisão da sociedade em classes, porque a propriedade privada é a base material que sustenta a opressão, e se ela for suprimida, a tendência será a supressão das bases materiais que alimentam a opressão. O contrário não é verdadeiro. Se conseguirmos aliviar a opressão, combater os preconceitos, poderemos, no máximo, impor uma sociedade mais fraterna, o que é muito importante, mas não garante de forma alguma a supressão definitiva das diversas formas de opressão (TOLEDO, 2017, p. 164).

A ausência da concepção materialista dialética nos estudos feministas, e até mesmo em grande parte dos movimentos que apresentam reivindicações relacionadas às opressões sofridas pelas mulheres, indica que existem várias contradições e nenhuma se sobrepõem à outra, nem é mais importante ou preponderante. Entretanto, em uma sociedade sustentada pelas relações de produção baseadas na divisão em classes, não é possível negar a existência de contradições. Segundo Toledo (2017, p. 174):

A questão da opressão da mulher só pode ser resolvida se for rompida a ordem econômica vigente. A luta contra a discriminação de gênero é fundamental porque dá visibilidade à situação da mulher, mobiliza as mulheres contra toda e qualquer manifestação de machismo e de opressão, aumenta seu grau de consciência e expõe as mazelas do sistema, revelando o grau de hipocrisia dos governos e instituições burguesas em relação à liberdade da mulher nos tempos modernos. No entanto, se ela se restringe a isso, ela tende a afastar a mulher trabalhadora das organizações de sua classe, levando-a para as ONGs e grupos feministas policlassistas.

Diante disto, entende-se que as questões relacionadas às opressões sofridas pelas mulheres precisam ser discutidas tomando por base o materialismo histórico, ou seja, partindo das ideias de exploração do trabalho e de divisão da sociedade em classes sociais. A partir desta concepção é possível compreender que a libertação da mulher é uma tarefa de todos os trabalhadores, e essencial para que toda a classe lute por sua real emancipação.

Este artigo estrutura-se em duas partes, partindo das contribuições marxistas de Saffioti. Na primeira parte discute-se o papel social atribuído às mulheres no Brasil colonial, e sua consequência para o desenvolvimento de processos educativos relacionados à educação feminina. Na segunda parte discute-se como ocorreram as primeiras experiências de instrução feminina no Brasil, e como tais experiências se relacionam com a divisão da sociedade em classes.

O papel social da mulher no Brasil colônia

Dentre os tipos de opressões sofridas pelas mulheres, as dificuldades historicamente impostas pela sociedade capitalista para que elas tenham acesso a diferentes níveis de escolarização tem sido um tema de grande relevância nos estudos e nos debates relacionados às questões do gênero. Um debate acerca dos tipos de instrução e escolarização oferecidas às mulheres que viviam no Brasil durante o período colonial é encontrado em Heleieth Saffioti (2013), que apresenta uma interpretação materialista histórica do tema no livro *A mulher e a sociedade de classes*, originalmente lançado em 1969.² Produto de sua tese de doutorado, orientada por Florestan Fernandes, a obra é um marco para os estudos relacionadas às questões da mulher, não apenas por ser a primeira obra acadêmica no Brasil a discutir o tema, mas também por fazê-lo partindo de uma interpretação marxista.³

O tema da instrução feminina é abordado como um dos elementos necessários para discutir como a condição da mulher no Brasil evoluiu ao longo dos diferentes períodos históricos. Saffioti apresenta uma densa análise a respeito da formação da economia brasileira, corroborando a ideia de que desde o início da colonização não teria existido no Brasil o modo de produção escravista, ou mesmo o modo de produção feudalista. A escravidão que ocorreu no Brasil estava ligada aos interesses capitalistas da Metrópole, que tinha no comércio a base de sua acumulação. Embora tenha ocorrido, de forma constante e massiva, a escravização de pessoas negras durante a constituição da Colônia portuguesa no Brasil, já marcada pelo sistema capitalista como modo de produção, isto se deu como uma relação comercial, não sendo possível caracterizar o modo de produção como escravista. A distribuição do poder nessa sociedade escravocrata brasileira construiu “mitos e preconceitos através dos quais a sociedade atual tenta justificar a exclusão da mulher de determinadas tarefas e mantê-la, assim, no exercício quase exclusivo de seus papéis tradicionais e das ocupações reconhecidamente femininas” (SAFFIOTI, 2013, p. 230). Os papéis das mulheres eram definidos de acordo com a classe social ao qual elas pertenciam, e desempenhados de acordo com as relações de produção estabelecidas.

É importante aqui destacar o papel atribuído à mulher negra escravizada, de quem o senhor (que sobre ela mantinha uma relação de propriedade) exigia a prestação de serviços sexuais.⁴

E embora ela fosse vista como um “mero instrumento de prazer sexual do seu senhor” (SAFFIOTI, 2013, p. 236), esta relação dava origem ao mulato, indivíduo que estava no centro das tensões sociais e culturais.⁵ Segundo Saffioti (2013, pp. 237-238):

Na medida em que a exploração econômica da escrava, consideravelmente mais elevada que a do escravo, por ser a negra utilizada como trabalhadora, como mulher e como reprodutora de força de trabalho, se fazia também através de seu sexo, ela se constituía no instrumento inconsciente que, paulatinamente, minava a ordem estabelecida, quer na sua dimensão econômica, quer na sua dimensão familiar.

Dentro daquele contexto, à mulher branca cabia o papel de esposa e de mãe dos filhos legítimos dos homens pertencentes às camadas mais abastadas da sociedade em construção no Brasil Colônia. Embora fosse juridicamente livre, a mulher branca era vista como uma subalterna de seu marido, e o incômodo que ela viesse a sentir em relação à exploração dos serviços sexuais que seu marido exigia das mulheres negras escravizadas não traziam quaisquer consequências para aquela estrutura social. Aliás, a atribuição de serviços sexuais imposta às mulheres escravizadas foi, durante os primeiros anos do Brasil Colônia, um dos principais meios de efetivar a colonização, pois apenas eventualmente as famílias portuguesas colonas vinham completas para o Brasil. Para Saffioti (2013, p. 240) “as facilidades sexuais proporcionadas pela existência de mulheres submissas e de condição social inferior assumiram importante papel no prolongamento e mesmo na eternização da espera, por parte da família do colono, de seu regresso à Europa”. Esse tipo de situação só não costumava acontecer entre as famílias patriarcais da classe dominante, mas era recorrente entre os colonos. No Brasil Colônia, o sistema produtivo, bem como a constituição das famílias, dependia, para existir e se desenvolver, da escravização de pessoas negras. Cabia à mulher branca o papel de dona de casa, de esposa e de mãe, mas era com as escravas que os homens praticavam sexo antes do casamento, como uma espécie de treinamento para a constituição de suas famílias.

Para garantir que as mulheres brancas cumprissem o papel que a sociedade esperava delas, era necessário que fossem ignorantes a ponto de se submeterem de forma inquestionável ao poder do patriarca, fosse ele seu pai ou seu marido. Para garantir essa ignorância e essa submissão, assim que se tornavam férteis as meninas eram submetidas ao casamento precoce, e muitas delas engravidavam e se tornavam mães antes mesmo de completarem quinze anos de idade. Não lhes restava tempo para a instrução, principalmente porque muitas sequer tinham condições de sair de casa devido às frequentes e quase seguidas gestações. Quanto às mulheres das camadas dominantes que recebiam como atribuição a responsabilidade pela governança doméstica, “embora algumas se tenham transformado em respeitáveis matronas, com considerável poder de mando sobre a escravaria doméstica, sua esfera de autoridade conservava-se nitidamente distinta do setor em que imperava o patriarca” (SAFFIOTI, 2013, p. 242).

Além de dirigir os trabalhos domésticos, a mulher branca das camadas dominantes também gerenciava outros trabalhos realizados pelos escravos, normalmente relacionados à lida com tecidos, alimentos, manutenção dos espaços externos próximos às suas casas, organização de festas, além dos cuidados de animais domésticos e crianças. Ou seja, atividades entendidas como essencialmente femininas. Ainda assim, havia aquelas senhoras que não conseguiam desempenhar com destreza o gerenciamento destes trabalhos, ou mesmo outras tarefas consideradas úteis, e acabavam se entregando a uma vida ociosa e despreocupada em relação aos seus cuidados pessoais.

Outra opção para as mulheres brancas das classes abastadas que não se casavam era a vida religiosa. Independente da vocação, o convento costumava ser o destino não apenas das solteiras, enviadas para a clausura por seus pais, mas também das casadas cuja presença era indesejada por seus maridos. Este fator demonstra que a organização das famílias da classe dominante não dependia da presença efetiva da mulher nos lares. Quanto às mulheres brancas das camadas mais pobres, que por não terem direito a qualquer tipo de herança dificilmente se casavam, restava o caminho da prostituição.⁶

Apenas no século XIX, a partir de um forte processo de urbanização, foi permitido que a mulher circulasse em ambientes que não faziam parte do espaço doméstico, como igrejas, teatros e algumas festas. No entanto, esta mudança em relação às sociabilidades não abriu qualquer possibilidade para que se começasse a apresentar alguma preocupação com a instrução das mulheres. Segundo Saffioti (2013, p. 251), “apenas se acrescentava ao ideal de educação doméstica o cultivo da conversação, que permitiria à mulher ser agradável em reuniões”.

A abolição da escravatura provocou mudanças nas vidas das mulheres de todas as camadas sociais, como destaca Saffioti (2013, p. 253): “Extirpada a divisão em castas da sociedade brasileira, a determinação *sexo* ganha novo sentido, constituindo-se, na sociedade de classe em formação, como o fora a raça na sociedade de castas e ainda o é, embora em menor grau, nas sociedades competitivas”. Assim, brancos pobres e mestiços que viviam às margens das famílias abastadas começaram a constituir famílias monogâmicas, se integrando às camadas inferiores da sociedade. Começa a nascer o proletariado urbano, do qual fazem parte as mulheres que começam a trabalhar em fábricas, lojas e escritórios, o que repercute na organização das famílias. E apesar de a família moderna não estar mais sustentada sobre bases patriarcais, o homem continua sendo visto como o chefe da família, tal qual vinha mandando a tradição daquela sociedade, e continua exercendo autoridade sobre a mulher. Ainda assim, começavam a surgir preocupações relacionadas à instrução das mulheres. “Se, por um lado, o ideal de educação doméstica se conservava, por outro, a necessidade da educação escolarizada para a mulher fazia sentir-se de maneira crescente” (SAFFIOTI, 2013, p. 257).

O tipo de instrução inicialmente oferecido para as mulheres estava longe de se assemelhar ao tipo de instrução ao qual os homens tinham acesso. Apesar disto, é inegável que o fato de algum tipo de instrução ter se tornado acessível a um número menos limitado de mulheres contribuiu para o alargamento dos horizontes culturais femininos, iniciando uma redefinição dos papéis de homens e de mulheres naquela sociedade. Segundo Saffioti (2013, p. 266): “O importante a detectar é que o processo de redefinição do universo e, dentro dele, dos papéis sociais de homens e mulheres e das relações entre os sexos foi desencadeado”.

Instrução feminina no Brasil

A instrução no início da colonização do território brasileiro se limitava às aulas de catequese ministradas pelos padres jesuítas, normalmente oferecidas aos indígenas que já viviam no território antes da chegada dos portugueses, e aos filhos dos homens brancos que vieram com o objetivo de auxiliar na colonização. As mulheres, por mais que não frequentassem estas mesmas aulas, também eram doutrinadas pelos jesuítas, nas missas e em outras celebrações religiosas. Esse tipo de influência contribuiu para reforçar nas mulheres o ensinamento de que elas deveriam ser submissas ao marido e aos dogmas da Igreja. A influência da Igreja Católica sobre as famílias validou a segregação social da mulher, estimulando um comportamento sedentário, submisso, de grande dedicação à vida religiosa, e de pouca participação nos eventuais movimentos culturais que aconteciam ao seu redor.

Em contrapartida à constante presença de mulheres nas igrejas, a desvalorização da instrução feminina era uma forte característica não apenas do Brasil Colônia, mas também da sociedade portuguesa (da metrópole), que atribuía grande valorização aos dotes domésticos. Até boa parte do século XVII a regra era que as mulheres não soubessem ler. Segundo Saffioti, o primeiro documento conhecido em que uma mulher assina seu nome data de 1699. Devido à ignorância em relação à leitura e à escrita, provocada pela ausência de instituições que oferecessem acesso à educação formal, muitas mulheres que faziam parte das camadas mais abastadas da sociedade sofriam golpes financeiros, por validarem ingenuamente documentos que lhes prejudicavam.

Na Colônia não existiam escolas destinadas à instrução e à educação de meninas, inicialmente oferecida em conventos. Segundo Saffioti, os primeiros conventos surgiram por aqui foram abertos na Bahia, no ano de 1678, em São Paulo, no ano de 1685, e no Rio de Janeiro, no ano de 1750. Até 1811 mais dois haviam sido criados em São Paulo, e mais um no Rio de Janeiro. Portanto, a única opção para que as mulheres tivessem algum tipo de educação formal não contava com uma rede ampla, limitando a instrução às mulheres das camadas mais altas da sociedade. Além

disso, os conventos instalados no Brasil Colônia se limitavam ao ensino da leitura e da escrita. Mulheres que tinham interesse por uma instrução mais avançada deveriam buscá-la nas instituições religiosas deste tipo que existiam na Metrópole. Saffioti destaca que as “instituições religiosas constituíam as únicas fontes de instrução feminina”, embora existisse desde 1595, em Olinda, um Recolhimento, que se tratava de uma instituição destinada “somente a preparar as órfãs de boa família para o casamento” (SAFFIOTI, 2013, p. 217).

No início do século XIX, o governo determinou que a instrução feminina fosse oferecida em recolhimentos, como uma forma de garantir a povoação da Colônia. Contudo, mesmo nestas instituições, o tipo de educação oferecida acabava por estimular as mulheres a se tornarem freiras, e não a buscarem pelo matrimônio. A instrução laica para mulheres começou a ser oferecida apenas com a vinda da Corte portuguesa para a Colônia. Em 1816 havia duas instituições destinadas à instrução feminina, formadas por senhoras portuguesas e francesas, que ensinavam bordado, costura e a língua nacional às moças que iriam morar com elas. Estas mesmas senhoras se dedicavam também à instrução particular em domicílio, muitas vezes indo morar nas casas das moças a serem instruídas.

Apenas após a independência o governo do então Brasil Império se dedicaria a introduzir uma rede de escolas que atendesse às necessidades da população. É na Constituição de 1823 que aparece a ideia de proporcionar instrução educacional às mulheres.

Ao projeto que visava declarar benemérito da pátria e condecorar com a ordem imperial do Cruzeiro o cidadão que apresentasse, até o fim de 1823, “o melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira” foi acrescentada, por proposta do deputado Maciel da Costa, a expressão “de um e outro sexo” (SAFFIOTI, 2013, p. 273).

Embora não fizesse menção direta às mulheres ou ao sexo feminino, este texto pode ser entendido como o primeiro documento que prevê a inclusão de mulheres em um sistema educacional promovido pelo governo brasileiro. No entanto, este projeto não seguiu adiante e não foi executado, devido à dissolução da constituinte. O texto outorgado pelo Imperador, em março de 1824, garantia instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, ou seja, não deixava tão claro se as mulheres e as meninas estariam incluídas neste sistema de ensino. Apenas em 1826 os projetos relacionados à educação nacional voltaram a ser discutidos, com o objetivo de organizar o ensino primário. Um destes projetos de lei, proposto pelos deputados Januário da Cunha Barbosa, José Pereira de Mello e Antônio Ferreira França, estipulava que deveriam ser chamadas de pedagogias as escolas de primeiras letras. Ainda assim, mesmo nestas escolas estava imposta a segregação das mulheres em relação aos processos educativos. O projeto colocava que pela instrução das meninas seriam responsáveis senhoras consideradas dignas pela “sua honestidade, prudência e conhecimentos [...], compreendendo também o de coser e bordar” (SAFFIOTI, 2013, pp. 273-274). Ou seja, as mulheres eram preparadas ou para se tornarem boas donas de casa, ou para se

tornarem boas empregadas domésticas, ou para se tornarem mulheres da sociedade que dominassem os serviços domésticos não para executá-los, mas para gerenciá-los.

Contudo, apesar do aspecto doméstico e maternal atribuído à instrução feminina, este projeto de ensino, apresentado em 1826, pode ser considerado um avanço, pois reconhecia a necessidade de oferecer algum tipo de instrução às mulheres e às meninas, negada por séculos. Durante todo o período colonial, a instrução feminina não foi uma preocupação do Estado que representava aquela sociedade. Este tipo de projeto só surgiu após a independência, nos primeiros anos do Brasil Império. Em outubro de 1827 o projeto de ensino foi transformado em lei, marcando o início de um sistema educacional feminino organizado e mantido pelo Estado brasileiro. A partir de então, as diferenças entre os papéis sociais de homens e mulheres foram reproduzidas nos currículos das escolas primárias. Às mulheres não era necessário ensinar geometria, e a aritmética ensinada se limitava às quatro operações básicas. Além disso, devido ao atraso nos processos relacionados à instrução feminina, poucas mulheres se candidatariam a mestras nestas escolas, caso tais conhecimentos fossem exigidos, pois elas próprias não teriam tido instrução para tal.

Essa distribuição dos tipos de aprendizagens oferecidas provocou também uma significativa diferença entre as remunerações de professores e professoras, ou mestres e mestras. De acordo com a lei então em vigor, não poderia haver qualquer diferença entre as remunerações em razão do sexo ou do gênero da pessoa responsável pelo ensino. No entanto, existiam, sim, dois níveis de salários que se diferenciavam em razão dos conteúdos ensinados, sendo que o salário mais alto era alcançado pelos profissionais que se dedicavam ao ensino de geometria, o que compulsoriamente excluía as docentes mulheres. Saffioti destaca que os profissionais docentes haviam tido instrução que contemplava os conteúdos que eles se colocavam a ensinar. No entanto, nem os professores nem as professoras tinham qualquer experiência em regência de classes, ou mesmo formação no sentido de se prepararem para a docência. O ensino das primeiras letras oferecido para os meninos não poderia ser considerado de excelência, pois os homens que se candidatavam à docência não tinham qualquer experiência ou formação nesta atividade. O mesmo nível de ensino oferecido às meninas também não poderia ser satisfatório, tendo em vista o tipo de preparação e formação oferecido às mulheres que se dispunham a ser mestras e professoras.

A realidade brasileira frustrava, assim, a aplicação do primeiro plano de educação feminina, o qual oferecia à mulher o mínimo em matéria de instrução. Na verdade, a lei de 1827 constituía um verdadeiro instrumento de discriminação dos sexos. Embora fosse a primeira legislação concedendo à mulher o direito de instrução, e daí constituir um marco histórico, só admitia as meninas nas escolas de primeiro grau, ou seja, nas pedagogias, reservando aos níveis mais altos – liceus, ginásios e academias – para a população masculina. Não se admitindo a coeducação, fenômeno de difícil penetração nos países essencialmente católicos, continuava-se a valorizar, nos currículos das escolas femininas, muito mais a educação da agulha do que a instrução. As expectativas sociais

em relação aos papéis femininos excluía, de modo praticamente cabal, a necessidade da instrução (SAFFIOTI, 2013, pp. 275-276).

O contexto do recém-criado Império brasileiro e o papel social da mulher ainda permeado das heranças do período colonial foram fortes empecilhos para o desenvolvimento da primeira experiência brasileira em relação à instrução primária para meninas e mulheres. Além de as professoras não terem acesso à uma formação que lhes garantisse condições para que oferecessem o ensino inicial de forma satisfatória, cobrava-se delas que dedicassem mais tempo ao ensino de trabalhos manuais do que ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo.

Embora, na prática, o tipo de instrução feminina existente pudesse se caracterizar como uma educação preparatória, no sentido de formar as mulheres para assumirem os papéis que lhes eram reservados na sociedade da época, um projeto para criar escolas profissionais surgiu no ano de 1830. Estas escolas tinham como objetivo a profissionalização dos jovens pertencentes às camadas inferiores da sociedade. No entanto, a ideia não foi bem aceita, e não se concretizou, reforçando não apenas o papel das mulheres nas suas famílias, mas também na atividade docente, como descrito por Saffioti (2013, p. 277):

O desprestígio e a parca remuneração a que esteve sujeito o magistério primário desde seus inícios, aliados ao fato de considerar-se o ensino de crianças como um prolongamento das funções maternas, renunciavam que o magistério elementar seria ocupação essencialmente feminina, chegando mesmo a constituir-se, durante muitos e muitos anos, na única profissão feminina plenamente aceita pela sociedade.

Percebe-se, portanto, que não apenas a educação das mulheres ficava relegada a segundo plano durante no período do Brasil Império, como também à educação das crianças e ao ensino da leitura e da escrita não era dada a devida importância. No ano de 1834 foi promulgada uma emenda constitucional que conferia às províncias a responsabilidade sobre a educação primária, ficando a União responsável pelo ensino secundário e pelo ensino superior. A educação das meninas continuou sendo proferida exclusivamente por mulheres, que por serem impedidas de frequentar o ensino secundário e o ensino superior, não tinham acesso a cursos de formação de professores. Bastava que uma mulher tivesse conseguido concluir o ensino primário para ser considerada apta a trabalhar como professora de meninas, e preservava-se, assim, a segregação feminina por meio da instrução.

No começo do século XX, quando o Colégio Pedro II deixou de ser exclusivamente masculino, meninas e mulheres tiveram acesso ao ensino secundário público. No entanto, a igualdade entre os processos educativos masculino e feminino estava longe de ser alcançada. A educação secundária dos homens tinha por objetivo encaminhá-los a cursos superiores, ou seja, tratava-se de uma educação intermediária, que visava a continuidade dos estudos. Já a educação secundária das mulheres tinha por objetivo encaminhá-las para o casamento, pois o acesso à educação faria delas moças educadas e requintadas.

As mulheres mais pobres dificilmente conseguiam acessar o ensino secundário, pois o poder público demonstrava total desinteresse pela educação feminina, que era oferecida quase exclusivamente em instituições particulares. Eram as camadas superiores da sociedade que aspiravam a uma educação que iniciasse as mulheres em técnicas elementares de cultura, e com isso lucravam as escolas particulares. Às mulheres das camadas inferiores bastaria uma educação que lhes fornecesse condições e instrumentos necessários para o exercício de funções laborais básicas, ou seja, trabalhos que exigissem que elas soubessem ler, escrever e fazer contas.

Apenas nos últimos anos do Brasil Império a qualidade do trabalho docente passou a ser uma preocupação governamental. Neste período a Escola Normal começou a ser implantada, “com o objetivo de pôr fim à improvisação de professores”, mas, ironicamente, eram “elas próprias instituições nas quais a improvisação passaria a existir em outro nível” (SAFFIOTI, 2013, p. 282). As primeiras Escolas Normais fundadas resistiram por pouco tempo, não apenas pela escassez de profissionais capazes para formar e qualificar professores de ensino primário, mas principalmente porque esse tipo de instrução era destinado às camadas pouco privilegiadas, que não aspiravam ascensão social, e nas quais os índices de analfabetismo eram muito altos. Ou seja, este tipo de escola não tinha função no tipo de sociedade que constituía o Brasil Império. Apenas se dedicava a frequentar o ensino secundário quem pretendia seguir adiante com os estudos, em nível superior, o que não era o caso da maioria das mulheres. Além disso, o único colégio secundário que garantia acesso direto ao ensino superior era o Pedro II, exclusivamente masculino. Isto tornava ainda mais difícil o acesso das mulheres ao nível superior, e aquelas que o quisessem precisavam realizar um exame oferecido pelo Pedro II, de acordo com o currículo e os conteúdos oferecidos naquele colégio.

Diante da quase impossibilidade de avançar os estudos para além do ensino secundário, poucas mulheres se formavam em profissões que não era vistas socialmente como femininas, e mesmo estas poucas não conseguiam se dedicar ao exercício destas profissões. A Escola Normal era a única oportunidade para as mulheres que quisessem dar continuidade aos seus estudos. Esse tipo de instituição era procurado, majoritariamente, por moças que precisavam se profissionalizar em alguma área e começar a trabalhar. Contudo, as Escolas Normais eram reconhecidas também por formarem boas mães e donas de casa.⁷

Considerações finais

O presente artigo buscou apresentar as origens do processo de inclusão de mulheres brasileiras em instituições formais de ensino, partindo de estudo produzido por Heleieth Saffioti. Buscou-se demonstrar, tendo o materialismo-histórico como sustentação, as consequências do

papel social atribuído às mulheres no tipo de escolarização a elas oferecido desde o período colonial até o final do período imperial brasileiro.

Entende-se, inicialmente, que não interessava à metrópole organizar um sistema público de educação, pois bastava que os rapazes das camadas dominantes portuguesas tivessem acesso a algum tipo de instrução, levando-se em consideração que apenas eles assumiriam um papel relevante para a aquela estrutura social. Deste modo, estavam excluídas dos processos educacionais não apenas todas as pessoas que faziam parte das camadas inferiores da sociedade portuguesa, mas também as mulheres das camadas dominantes. Do mesmo modo, não interessava à recém surgida sociedade brasileira organizar um sistema de ensino público que contemplasse a instrução das camadas inferiores, compostas por homens e mulheres trabalhadores. Interessava apenas que as mulheres das camadas superiores tivessem um determinado grau de educação que fornecesse a elas os instrumentos e os conhecimentos necessários para que se tornassem esposas capazes de circular pelos meios sociais, e estas mulheres tinham acesso às formas privadas e domiciliares de educação.

O entendimento desse processo possibilita reconhecer a existência de classes nas sociedades e nos períodos estudados por Saffioti, pois assim como às mulheres da classe dominante era oferecida uma instrução que favorecia a reprodução de seus papéis e suas funções para sua classe, o descaso com a educação formal oferecida para as camadas mais baixas da sociedade atingia aos homens e às mulheres da classe trabalhadora. Garantia-se, assim, a reprodução da força de trabalho necessária para atender aos interesses econômicos da sociedade. Nenhuma esfera da sociedade escapa da divisão de classes, nem mesmo a esfera educacional. Faz-se necessário, portanto, levar em consideração que mesmo quando o sistema público de ensino começou a se desenvolver e a abranger as camadas mais pobres da sociedade, isto se deu com o objetivo de atender aos interesses de quem explorava a força de trabalho com a finalidade de obter algum lucro ou favorecimento. Afinal, os trabalhadores não poderão estar de fato incluídos no sistema educacional enquanto estiverem submetidos às condições de desigualdade impostas pela sociedade capitalista, independentemente de suas épocas e de seus contextos.

Com o estudo aqui realizado, foi possível compreender não apenas a importância das análises e das conclusões de Saffioti em relação à problemática apresentada, como a relação desta análise com a produção marxista que vem se debruçando sobre a questão da família e da mulher. Embora os estudos feministas tenham importantes contribuições para discutirmos questões relacionadas à dificuldade de inclusão das mulheres da classe trabalhadora nos processos educativos, Saffioti apresentou, já nos anos 1960, a discussão essencial para a compreensão dos problemas materiais que retiram da mulher inserida em uma sociedade de classes as possibilidades

de acesso a qualquer tipo de processo educacional existente, limitando suas opções à educação que atenda aos interesses da sociedade capitalista.

Referências

GONÇALVES, Renata; BRANCO, Carolina. Entrevista – Heleieth Saffioti por ela mesma: antecedentes de A mulher na sociedade de classes. **Lutas Sociais**, nº 27, São Paulo, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Letícia Ferreira da; CASTILHO, Maria Augusta de. Brasil colonial: as mulheres e o imaginário social. **Cordis**. Mulheres na história, São Paulo, n. 12, p. 257-279, jan./jun. 2014.

TOLEDO, Cecília. **Gênero e classe**. São Paulo: Sundermann, 2017.

Notas:

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Florianópolis. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/589197513942014> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9049-7994> Email: marianassrosa@yahoo.com.br

² Heleieth Iara Bongiovani Saffioti era socióloga, e atuou como docente na área de Ciências Sociais. Começou a se dedicar aos estudos relacionados às mulheres trabalhadores em 1963, realizando pesquisas com professoras de ensino primário e com operárias de indústrias do ramo têxtil. A partir daí deu prosseguimento a uma vida de estudos e militância que envolveu, além de pesquisas, orientações, entrevistas, publicações, entre outras atividades centradas nas discussões que iniciaram sua vida acadêmica, e mantendo-se fiel ao materialismo histórico como método de análise científica. Suas contribuições versam principalmente sobre o trabalho da mulher no sistema capitalista e a violência contra a mulher, dedicando-se também a pesquisas relacionadas a gênero e patriarcado.

³ Em entrevista concedida no ano de 2008, Saffioti narrou a dificuldade enfrentada para encontrar referenciais teóricos que dessem sustentação à sua pesquisa: “O que eu li? No Brasil não havia nada de interessante. Eu li *O Segundo Sexo*, da Simone; li um livro da Alva Myrdal e Viola Klein. Estes textos existiam ou em francês ou em inglês, em português nada. *O Segundo Sexo*, sim. Mas o da Alva Myrdal e Viola Klein, não. E o outro de uma francesa que era sobre operárias industriais, era em francês. O nome dela era Evelyne Sullerot. E havia aqueles textos clássicos da Kollontai, que eu não gosto; da Clara Zetkin, que é um pouco melhor, mas a meu ver tem mais ideologia do que ciência” (GONÇALVES; BRANCO, 2011, p. 75).

⁴ Segundo Silva e Castilho, os abusos sexuais sofridos pelas mulheres negras escravizadas não eram cometidos apenas pelos senhores que as tinham como propriedade. As autoras relatam que: “Nas fazendas as escravas eram submetidas a todo tipo de sorte. Além de trabalharem muito também eram abusadas sexualmente pelos senhores, capatazes, feitores, visitantes”. Estas mulheres viviam sob “constante exploração física e sexual” (SILVA; CASTILHO, 2014, p. 268).

⁵ Em relação à sociedade do Brasil colonial, “a própria estratificação em castas que aqui se estabeleceu apresentaria sérias inconsistências culturais. O sistema de castas não apresentou, no Brasil, um fundamento apenas econômico, mas também pecuniário, o que tornava negociável a liberdade. Portanto, mesmo que só do ponto de vista do *status* formal, a sociedade de castas brasileira permitia, ao contrário da sociedade de castas típica, a ascensão social individual. Não obstante a rígida assimetria que caracterizava as relações senhor-escravo, o fundamento pecuniário da escravidão e a miscigenação constituíam-se em fatores de perturbação daquelas relações” (SAFFIOTI, 2013, pp. 233-234). Sendo o mulato fruto da miscigenação, indivíduos nesta condição seriam capazes de abalar o sistema de castas, para o qual a cor do indivíduo deveria representar sua condição econômica.

⁶ No Brasil colonial a prostituição estava colocada como destino comum de uma parte das mulheres que não pertenciam às camadas mais abastadas da sociedade, principalmente daquelas que viviam em condições de extrema pobreza ou eram consideradas propriedade, no caso das mulheres negras escravizadas. Segundo Silva e Castilho (2014, p. 269): “A história registra também casos em que proprietários de escravas enriqueceram às suas custas.

Consideradas território do prazer, as escravas eram obrigadas a prostituírem-se para arrecadar dinheiro aos cofres do senhor. Essa prática foi muito combatida pela Igreja, embora sem o resultado esperado”. Ainda em relação à prática da prostituição no período colonial, as autoras colocam que: “No Brasil a prostituição vai adquirir um caráter pecaminoso, muito combatido pelos homens e mulheres de bem, e alvo dos discursos clericais. Entretanto, como são característicos no território brasileiro, os antagonismos estarão presentes no que se refere ao ato de prostituir-se. Vítimas da exploração e das difíceis condições de vida, muitas mulheres no Brasil no período colonial utilizaram a prostituição como forma de sustento. Em muitos casos, como já explicado, as escravas eram obrigadas a prostituírem-se para seu dono, e em outros casos o dono era a pobreza, a necessidade, a busca pela sobrevivência” (SILVA; CASTILHO, 2014, p. 276).

⁷ Segundo Saffioti, a Escola Normal começou a ser implantada nos últimos anos do império, “com o objetivo de pôr fim à improvisação de professores”, embora as primeiras fundadas não tenham resistido por muito tempo. A de São Paulo, segundo a autora, “desaparece em 1867, ressurgindo em 1874, para fechar em 1877 e reabrir, finalmente, em 1880” (SAFFIOTI, 2013, p. 282). A autora também explica que, entre as razões para a dificuldade de implantação da escola normal, estava o fato de serem destinadas à formação de professoras de ensino primário, que era destinado às camadas mais pobres da população. Ou seja, as escolas não atendiam aos interesses da camada dominante.

Recebido em: 11.04.2020

Aprovado em: 08.05.2020