

Construindo escolas para meninas, construindo meninas nas escolas: experiências femininas na educação em Goiás (1870-1930)

THIAGO SANT'ANNA *

RESUMO: A experiência educacional feminina na Província de Goiás, na passagem do século XIX ao século XX, é “reveladora” de práticas e representações específicas. Em meio à implantação de um projeto de modernização que meninas e simultaneamente a construção de meninas nas escolas, alimentou os anseios para o “progresso” da sociedade. Quais os significados imprimidos a tais práticas? Em que medida, estas práticas atuavam em acordo com as convenções de gênero da época?

PALAVRAS-CHAVE: gênero, educação, Brasil, Goiás, civilização, história das mulheres.

Em meados dos oitocentos, as elites brasileiras empreenderam um projeto de modernização impulsionando o Brasil em direção à “civilização”, promovendo a consolidação do capitalismo e substituindo “relações sociais pré-industriais por relações do tipo burguês” (Muniz, 1999: 130). Esta transformação do estilo de vida traduziu mudanças ocorridas nos quadros político, econômico e social do país e da Província de Goiás. Dentre estas transformações, novas experiências femininas preencheram o palco da sociedade brasileira e goiana.

Dentre as mudanças possíveis de serem lidas, a ampliação dos espaços de sociabilidade das mulheres, encaminhou uma maior visibilidade destas na esfera pública. A divulgação de imagens femininas em jornais como “O Publicador Goyanno” e o “Tribuna Livre” (1878-1884), ora referentes a uma nova “mulher”, mais emancipada e mais esclarecida, ora vinculadas aos compromissos da família e da maternidade, como “*anjo tutelar*” e “rainha do lar”, compôs o imaginário social das elites definindo papéis, localizando espaços. As práticas sociais, discursivas e não-discursivas, atravessando a materialidade da realidade e constituindo-a, revelavam o esforço institucional em controlar e vigiar a “natureza frágil” das mulheres.

Diante da orientação que buscava viabilizar um projeto rumo à modernização do Brasil, divulgando uma “cultura civilizada” e culminando no advento da República e na preocupação com a construção da nação brasileira, os problemas relacionados à

educação, como a existência de uma população majoritariamente “ignorante e irracional”, teriam que ser sanados no mais curto espaço de tempo. A “civilização” não combinava com a ausência de instrução. Além disso, a proposta de educação também passava por finalidades como a formação de uma “identidade” e da opinião pública, levando o país a um desenvolvimento cultural, nacional e material (Veiga, 1999: 142).

Propunha-se a disseminação da alfabetização para controlar e homogeneizar, uma vez que a escola era uma instituição disciplinar, onde o sujeito era observado, classificado, esquadrinhado, normalizado, adestrado. O objetivo das práticas disciplinares nas escolas era a produção de sujeitos domesticados, dóceis, através da atuação do poder, tomado este no sentido conferido por Michel Foucault (1992: 175), como

um feixe de relações mais ou menos organizado, (...) mais ou menos coordenado (...), que não existe em si, (...) só existe em ação (...), [como uma relação de força que] produz efeitos positivos ao nível de desejo (...) e também ao nível de saber. O poder longe de impedir o saber, o produz (...) (Foucault, 1992: 88-89).

Alimentando os mecanismos de poder, a escola, sustentada por uma concepção iluminista de “educação”, conectada à instrução da sociedade, ao bem-estar social, ao “progresso” e à “civilização”, foi responsável pela constituição dos sujeitos em homens e mulheres por meio das “tecnologias de gênero” que, segundo Teresa de Lauretis (1994: 208-209) são técnicas e estratégias discursivas (discursos, códigos, símbolos, práticas) que, ao produzirem efeitos nos corpos, comportamentos e relações sociais, insere os indivíduos nas redes de poder, produzindo feminilidades e masculinidades.

A partir disso, propomos analisar nos indícios vinculados à educação das mulheres na Província de Goiás no final do século XIX e início do século XX, práticas e representações que davam a tônica desta experiência, entendendo “representação” na perspectiva assinalada por Guacira Lopes Louro (1998: 98), segundo a qual são produtoras de sentido e construtoras do real. As representações são “apresentações” do sujeito; elas “dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas”. Portanto, interessa-nos analisar como a educação das mulheres da elite goiana foi pensada, construída, dada a ler em condições históricas específicas. De um lado, a proposta para com a educação das mulheres passava pela alimentação da representação da “mãe esclarecida”; de outro, encaminhava as meninas a se tornarem professoras “dóceis” e “delicadas”¹ na Escola Normal.

Atravessando as duas, algumas mulheres ampliavam seus espaços de sociabilidade, reforçando as propostas do projeto de modernização que vinculavam o “progresso feminino” ao “progresso da sociedade”, resultando em uma maior e nova mobilidade das mulheres no espaço social.

CONSTRUINDO ESCOLAS PARA MENINAS

Até por volta de 1930, o lar e a escola era as duas modalidades de ensino. A instrução informal na casa era requisito para o acesso às letras no mundo da educação formal na escola (Silva, 1975: 49). Esperava-se que a criança “trouxesse de casa a bagagem precisa para a iniciação escolar” (Silva, 1975: 51). Além disso, o “lar” não onerava os cofres públicos por serem o pai, a mãe e os irmãos mais velhos responsáveis por tal instrução. O lar e a escola para as mulheres, além de fases de transição, apresentavam uma relação recíproca, uma vez que após a sucessão da educação do lar para a escola, esta, por sua vez, moldava um indivíduo compromissado com a sua “missão no lar”. Desta forma, as práticas discursivas veiculadas no ambiente familiar também contribuíram para a inserção das meninas nas redes de poder, construindo os “gêneros” de forma desigual e hierárquica.

Diante da importância que se dava à educação, a elite goiana passou a olhar com mais cuidado para o estado em que esta se encontrava. O Cônego Joaquim Vicente de Azevedo, em uma circular de 4 de Novembro de 1871, registrava tal situação da educação goiana:

(...) A instrucção publica, que sempre mereceo os cuidados do Governo do Paiz, de certo tempo para cá mostra haver merecido mais ainda. Nesta Província, porém, observa-se que ella pouco tem progredido, e passa mesmo quase como condição desnecessária entre a maioria dos seos habitantes (ilegível) no interior.(...)²

Mais tarde, um “Relatório do Exame dos Estabelecimentos Públicos”, de 1882, reconhecia a necessidade de se preocupar com a instrução do povo:

(...) Se há um serviço que deva occupar a attenção do governo (...) é sem duvida o que envolve matéria de ensino, pois que dependendo a felicidade do povo de sua maior instrucção, é do rigoroso dever dos póderes públicos procurar o bem estar d’aqueles em nome de quem governa. (...)³

Como podemos inferir, escolarizar significava a “felicidade do povo”. E para que a “civilização” pudesse desaguar no ambiente goiano, a atenção e a fiscalização das autoridades públicas para com a educação era indispensável. A Província de Goiás demonstrava, deste modo, estar inserida no projeto de modernização na medida em que se preocupava com a instrução da população. Deveriam ser educados o povo e principalmente as mulheres.

Em Goiás, as primeiras escolas para meninas foram fundadas na Regência. Aos 7 de junho de 1831 foi criada a escola feminina de Natividade, proposta ao Governo Central pelo Conselho da Província de Goiás. Em 25 de outubro do mesmo ano, foi criada a escola feminina da Capital de Goiás (Bretas, 1991, p. 138).

Logo, a segunda escola feminina da Capital foi solicitada. Aos 12 de novembro de 1870, o Capitão Joaquim de Sant’Anna Xavier de Barros aprovou pelo “Inspector da Thesouraria de Fazenda Provincial”, a “contratação pelo preço de 20\$000 r. mensaes”, de casas do próprio Capitão, situados no largo do Rosário, para “n’ ellas funcconar a segunda escola de instrucção primaria do sexo feminino d’esta Capital”⁴.

Ainda em 1870, com incentivo da herdeira do trono, surgiu em Goiás o Colégio Izabel, procurando este implantar um novo sistema de catequese. Tal instituição escolar oferecia um ensino primário, abrangendo a doutrina cristã, as primeiras letras e a música; e um ensino profissional, onde os meninos aprendiam os ofícios mecânicos, ferraria e carpintaria, além da lavoura e da pecuária e as meninas aprendiam a costurar (Silva, 1975: 35-36).

Nas outras cidades, vilas, paróquias e freguesias da Província de Goiás, podemos perceber o valor que era incorporado à educação. Aos 27 de junho de 1871, o Inspetor Geral da Instrução Pública reclamava ao “Palácio do Governo de Goyaz”:

(...) faz-se preciso que V. S. me informe desde quando e por que está vaga a escola do sexo fiminino da Cidade da Palma, visto como por Acto de 3 de Junho de 1864 foi nomeada professora interina da mesma escola D. Jovita Theotonia Segurado (...) ⁵

Em relatório da “Inspectoria Geral da Instrucção Publica em Goyaz”, de 27 de janeiro de 1880, o Cônego Joaquim Vicente de Azevedo afirma ter a Província 55 escolas públicas primárias distribuídas pelas 16 Comarcas da Província, regidas por 25 professores vitalícios e 30 interinos⁶.

Um momento marcante na Província de Goiás, e mais considerado da antiga Vila Boa foi, sem dúvida, a fundação do Colégio Santana, fruto da iniciativa de D. Cláudio. Ao trazer as freiras dominicanas à Capital, em 1889, alegou o motivo da instalação do educandário: “Ensinar ao povo a virtude que se dizia impossível: a castidade”. Palavras estas que ressoaram nos ouvidos das famílias da Capital que vinham já, de longa data, reclamando uma escola deste porte pois, muitas se recusavam a matricular suas filhas no Liceu, onde os alunos eram “indisciplinados e desrespeitadores” (Bretas, 1991: 442). Assim, as patricias da cidade não podiam estudar em tal local. O Colégio Santana, então, obteve na Assembléia Legislativa, uma aprovação do projeto de lei que autorizava o presidente a dispensar uma quantia de 5:000\$000 réis para a fundação e até 3:000\$000 réis para a sua manutenção (Bretas, 1991, p. 442).

Em fevereiro de 1926, a fiscal do Governo, Noemi Lisboa de Castro, em relatório ao “Ex.mo Sr. D.r Secretario dos Negócios do Interior e Justiça”, reconhecia a importância do educandário para as patricias goianas:

(...) O Collegio Sant’Anna vae correspondendo ás exigências pedagógicas na actualidade e, inegavelmente, vem prestando ao nosso Estado grandes assignalados serviços na actuação e formação intelectual e moral da mulher goyanna, nesta época em que o ideal feminista – equalitario – adquire proselytos e é uma bandeira defraldada nos paizes cultos, preocupando os respectivos parlamentos.(...) ⁷

Denuncia tal afirmação os compromissos ressaltados para com a educação das mulheres no Colégio Santana. A educação significava não somente contribuir para a formação intelectual e moral, mas reconhecer também as contribuições do movimento feminista para a construção de uma ligação entre intelectualidade feminina e feminismo. Além disso, na década de 1920, existiu uma atuação considerável do movimento feminista goiano, representado pela Federação Goyanna pelo Progresso Feminino, chefiada por Consuelo Caiado, vinculada à Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, sob o comando de Bertha Lutz. Nos seus estatutos, defendia-se para as mulheres “elevar-lhe o nível da cultura e tornar-lhe mais eficiente a actividade social, quer na vida doméstica, quer na vida pública, intelectual e politica.”⁸. É inegável, portanto, os compromissos da proposta de educação das mulheres com os movimentos feministas à época.

Desta forma, o ensino público em Goiás ficava organizado em três modalidades: o ensino primário (nas escolas primárias municipais e estaduais para a infância e nas

escolas noturnas municipais para os adultos), o ensino normal (na Escola Normal com o fim de preparar professores de ambos os sexos para as escolas primárias) e o ensino secundário (dado no Lyceo Goyano, depois anexo à Escola Normal e no Colégio Santana). Cada um destes estabelecimentos tinha um regulamento especial aprovado pelo Estado, ficando sujeitos a uma Diretoria Geral do Ensino do Estado. O ensino público era gratuito, com o ensino religioso facultativo nas escolas primárias. O Diretor Geral da Instrução Pública era “nomeado pelo Governador d’entre os cidadãos que possuam a necessaria capacidade intelectual e moral para o exercício do cargo”. Aos Delegados Literários competia “a fiscalização do ensino nas salas estadoaes”⁹.

Apesar do avanço do ensino público, as aulas particulares ainda resistiam quando se tratava de educação feminina. Tanto meninos quanto meninas foram educados em casa antes de o serem nas escolas. Em Goiás, muitas mulheres da elite tiveram aulas em suas próprias residências custeadas pelos cabedais de seus pais, sendo que, algumas delas, além de aula particular, eram educadas por seus próprios parentes, como Rosa Augusta Fleury Curado (1867-1944), sobre a qual

combinaram seus pais que sua educação ficaria a cargo de sua tia e madrinha Rosa Amélia irmã de sua mãe (...), a quem ela foi entregue aos sete anos de idade, passando a morar na casa dos avós.

Outra foi Arminda Prates (1871-1937), de Catalão, que “iniciou seus estudos sob a orientação do pai e da madrinha Mariana Lopes” (Britto, 1974: 245). Mesmo assim, era hábito das famílias abastadas sustentarem para os filhos professores particulares, que iam lecionar nas cidades do interior e nas fazendas. Também, Benedita Chaves Roriz, uma das primeiras mulheres a receber o direito de votar, teve professor particular. Segundo seu depoimento, registrado em livro, um tio fora ensiná-la, sucedido por um professor alemão¹⁰. É preciso ressaltar que, ainda mais no princípio, muitos pais se recusavam “em mandar suas filhas à escola, fora de casa” (Bretas, 1991: 138).

UMA CASA IDEALIZADA: A “ESCOLARIZAÇÃO DO DOMÉSTICO”

A imagens femininas que compunham o “imaginário social”¹¹ das elites estiveram muitas vezes vinculadas às obrigações exercidas pelas mulheres no seio da família e do espaço da casa, ficando a elas o dever para com uma parte da educação

destes filhos. A educação significava para elas a construção do “futuro homem”. E para a realização plena de sua tarefa, ela teria que ser educada. E esta instrução não se limitava, nos seus objetivos, quanto à necessidade de qualificar a mãe e a esposa, mas também

(...) coerentemente com a idéia de natureza feminina maniqueisticamente voltada, ora para o bem, ora para o mal, reivindicava-se (...) a educação, para não deixar a mulher seguir inconscientemente as inclinações frívolas, que são naturais a seu sexo.(...) (Pedro, 1994: 43)

Ou seja, os discursos defensores da educação feminina, remetiam a outros discursos como o médico e o filosófico, funcionando como redefinidores de comportamentos. Esta educação significava limitar o “mal da feminilidade”, “natural” ao “sexo frágil”, pois, elas poderiam ser uma vez “maternais e delicadas” ou, outra vez, “potência do mal” (Teles, 2000: 403).

Por muito tempo, as mulheres teriam sido relegadas unicamente à ignorância e ao analfabetismo na Província de Goiás, fruto de uma vida ruralizada, na qual, enquanto os homens iam estudar fora e as mulheres ficavam de “constância” (Albernaz, 1992: 26), esperando-os para se casarem, envolvidas com as ocupações devidamente femininas. De acordo com Ondina Albernaz (1992: 26-27), em suas memórias,

(...) as moças aguardavam a passagem dos namorados e o namoro era feito à distância. Em noites de luar, dava-se uma volta pelas ruas e eram comuns as serenatas românticas sob as janelas dos namorados. Quando um rapaz partia da cidade, em busca de um futuro melhor, deixando para trás uma namorada, havia juras de amor e a promessa de constância eterna. Se alguém permanecesse fiel às juras proclamadas dizia-se que “fulana está de constância”. Nos primeiros tempos, algumas cartas chegavam, por intermédio de amigos comuns, depois iam-se gradualmente rareando e desapareciam por completo. Corria inexoravelmente o tempo, meses e anos se passavam e a fulana firme em suas convicções e às promessas feitas, permaneciam em casa, curtindo a sua solidão, numa vã espera daquele a quem amava. Quando ocorria algum reencontro, após longo tempo decorrido, ele já não via nela os encantos anteriores, via apenas a figura de uma moça suburbana, incapaz de preencher os seus desejos. Eventualmente havia um casamento de tal situação. (...)

As escolas para meninas, inexoravelmente, significaram uma transformação nas experiências de vida de muitas mulheres, uma vez que possibilitavam a elas ampliarem os seus espaços de sociabilidade.

De acordo com Guacira Lopes Louro (2000: 447), a justificativa da educação feminina visando a “mãe esclarecida”, já se encontrava na primeira lei de instrução pública do Brasil, de 1827, ao dizer que “as mulheres carec[iam] tanto mais de

instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus”. A representação da “mãe esclarecida” inseria-se nos objetivos das elites brasileiras no que se refere à instrução das mulheres. Ou seja, os sentidos para com a educação feminina estavam pautados na necessidade de construir o caminho a ser seguido pelos homens de amanhã. Não só obstaculizar as “inclinações frívolas” femininas, mas também impedir os homens de serem “maus”. A educação assim traduzia-se no elemento que iluminaria o caminho para a “civilização”. E todo o Brasil deveria participar de tal processo. A escola sustentou-se na representação de uma “casa idealizada”, ou seja, “um espaço afastado dos conflitos e desarmonias do mundo exterior, um local limpo e cuidado” (Louro, 2000: 458). Um local ideal para a alimentação da representação ideal da “mulher” enquanto “mãe esclarecida”, por meio das práticas e dos discursos conferidos à situação.

No entanto, isto não quer dizer que inexistiam conflitos dentro das escolas ou mesmo fora dela. Pois, não só a burocracia do Estado se preocupava com a educação feminina, mas também, as famílias reivindicavam seus interesses. Aos 27 de julho de 1871, pais de famílias, moradores da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição de Traíras questionaram a suspensão dos vencimentos da professora de instrução primária do sexo feminino da referida paróquia, D. Rozalina da Silva Rocha, argumentando que a aula era freqüentada pelo número de alunas exigido pelo regulamento. Assim, as mães e os pais das famílias assinaram um documento (num total de 27 nomes), dizendo ter conhecimento da regularidade da aula, da freqüência de doze alunas e da habilitação, assiduidade e zelo no cumprimento dos deveres da professora. Para eles, o Inspetor Geral da Instrução Pública, o “detractor”, agira “por paixões particulares”, com “o malévolos fim de privar a Professora do gozo do ordenado”. Para os “infra assignados pais de Famílias”, o pagamento dos vencimentos seria exemplo de justiça e responsabilidade para com a verdade, conservando a professora “não só com o character de empregada publica, mas tão bem como Mai de familia”, cujas virtudes brilhavam¹². A educação feminina, então, se tornou relevante não só no Estado, mas também na Sociedade Civil. Percebemos que, ao mesmo tempo em que o Inspetor Geral da Instrução Pública reclamava pelo funcionamento da escola do sexo feminino na Cidade da Palma, ele também era criticado pelos pais de famílias que exigiam a conservação da Professora D. Rosalina da Silva Rocha na escola da Paróquia de N. S. da C. de Trahiras.

CONSTRUINDO MENINAS NAS ESCOLAS

Enquanto os filhos homens iam estudar no Rio de Janeiro ou em qualquer outra parte do Brasil e no exterior, o que as meninas aprendiam? Além disso, em que medida as disciplinas impostas às mulheres atuavam como estratégias de construção e atualização dos gêneros, isto é, como “tecnologias de gênero”? Primeiramente é preciso ter conhecimento de que a “formação moral” e a constituição do “caráter” estavam acima de qualquer pretensão adversa que alguma disciplina poderia passar às mulheres. Exaltava-se a “virtude” da obediência acima de tudo. Novamente em consonância com Guacira Lopes Louro (2000: 458), os ensinamentos para ambos os gêneros passavam pela leitura, escrita, noções básicas de matemática (as quatro operações) e a doutrina cristã; no entanto, abriu-se uma ramificação, num momento posterior, quanto à educação das meninas, que iam aprender a bordar e a costurar. E às habilidades da agulha, acompanhavam os estudos de piano, francês, culinária e habilidades de ‘mando’ das criadas e serviçais. Uma verdadeira “escolarização do doméstico”, na qual havia uma “transposição de conhecimentos do mundo doméstico para a escola”, se fazia presente nas escolas femininas. Ou seja, as práticas, as crenças, o cotidiano e os elementos simbólicos lembravam sempre os deveres que as meninas possuíam. Deveres estes consoantes com a “representação” da “mulher” inserida nos limites do “espaço privado”, do lar e da família.

Na Província de Goiás, não nos distanciamos das características apontadas por Louro, que se referem mais em nível geral, ao Brasil, uma vez que nos termos de exames das aulas públicas do sexo feminino em Goiás, pesquisados nos documentos avulsos do Arquivo Histórico Estadual, encontramos uma relação de alunas aprovadas em semelhantes disciplinas. Diz-nos um deles, referente a Porto Imperial: “Sendo examinadas as alumnas cada uma por sua vez, a comissão examinadora julgou aprovadas plenamente em leitura, escripta, doutrina christã e trabalhos de agulha”.¹³

Em um outro documento avulso, também de 1885, sobre a escola pública do sexo feminino de Santa Luzia, afirmava:

(....) As mais discipulas mostrarão igualmente adiantadas em *conta, escripta e leitura* e a Comissão admirou a *ordem, o aceio, a modestia* que se nota nas alumnas, ainda as mais pequenas, signaes evidentes de dedicação e do esmero da Professora em ministrar

ao mesmo tempo as suas discipulas a educação primaria e a *educação moral* que forma a *mae de familia* (...).¹⁴

“Desvendamos” com isso, os elementos que predominavam na educação oferecida cuja “ordem” não poderia ser questionada, e sim admirada. A educação feminina significava um compromisso com a “moral” e as normas de comportamento sociais, adestrando e socializando as crianças para a futura missão como “mãe de família”. O êxito deste encargo estava diretamente ligado à moralidade e às condutas das alunas e das professoras.

Também nos pedidos de objetos que as professoras enviavam à “Inspetoria da Instrução Publica de Goyaz”, encontramos nas devidas relações alguns objetos como “*Livro de Ponto*”, “*Collecções de Taboadas*”, “*Mappa Geográphico da provincia*”, “*Resumo de Grammatica Portuguesa*”, “*Cartilhas da Doutrina Christã*”, “*Livro para escripturação*”, “*Noções de Arithmetica, e do Systema Metrico*”, “*botes de tinta*”, “*Lapes*”, “*Caixinha com pennas de aço*”, “*Louzas*”.¹⁵

Os mapas da educação demonstram bem tal preocupação em formara “moral” e construir as meninas como futuras “mães”, pois, dentre as informações neles contidas, encontramos também a referente à “moralidade” delas que ia de “pouco” e “sofrível” até “boa” e “ótima”.

Tal função desempenhada pela educação das mulheres se aproximava das propostas da doutrina positivista, contribuindo para a construção e atualização dos modelos femininos de “anjo tutelar” e “rainha do lar”, além de fortalecer o modelo ideal de que às mulheres eram-lhes destinadas, essencialmente, o mundo da família e a ela deveria estar predominantemente restritas. A educação das mulheres goianas nas instituições de ensino favoreceu a inculcação de valores e normas de comportamento por meio de práticas que alimentaram a “representação” ideal do “gênero feminino”, da “mulher verdadeira”, identificada com a maternidade esclarecida. As regras morais “adestravam” estas mulheres dentro de um meio cultural e simbólico, exigindo, para a efetivação de sua socialização, o seguimento de certas práticas. Avaliava-se a discente a partir da sua moralidade, ou seja, pelos critérios de boas condutas estabelecidas para tornar-se mulher, objetivando fazer desta uma “mãe esclarecida” e “virtuosa”.

Assim, o pensamento positivista influenciou o caminho da educação das mulheres e as relações e estrutura familiar. Para manter a ordem social e a garantia do progresso das instituições era necessário fazer da “mulher” a guardiã dos bons

costumes. Era necessário adestrá-las. Seu papel principal deveria ser o de “mãe e “esposa” dedicadas, permitindo a sobrevivência das futuras gerações. “Frágil, sentimental, obediente e pura”, estes eram seus atributos (Ismério, 1995, p. 30).

Prosseguindo, aos 30 de novembro de 1919, referindo-se as diplomandas pelo Curso Normal do Colégio Santana, na capital da Província de Goiás, D. Prudêncio Gomes da Silva, discursava às alunas e mestras afirmando que “na obra da educação(...), a família e a escola constituem as duas forças concorrentes. A escola é uma segunda família, como a família é a primeira escola, pois uma e outra obedecem á mesma lei: formar o homem”¹⁶.

Re-atualizava-se um dos significados da educação das mulheres: construir o “homem” de amanhã, levando ao encontro da “civilização” não somente este “homem”, mas toda a sociedade que ocupava o Brasil. O texto também relata as causas que teriam levado o lar, e entenda-o como o das famílias da elite, a uma “crise”. Esta tinha, de acordo com D. Prudêncio, como “causas”, primeiramente, o fato de que “cafés, clubes, cinemas, bars, theatros, casas de jogo, industria de prazer”, verdadeiros “costumes modernos” das cidades faziam as noites goianas regorgitarem de homens que abandonavam o “ambiente íntimo e sereno da família, para se intoxicarem, se neurasthenisarem, desperdiçarem nervos e energia”; em segundo lugar, a razão deste afastamento do pai, marido ou irmão era que “seja filha, seja esposa, seja irman, não sabe torná-lo atraente”. E a este problema, D. Prudêncio atribui principalmente a questão da educação, ou melhor, a falta desta, para as mulheres. Como solução, ele conclui: “Existe realmente entre nós, - conclue, - uma crise do lar, - e só há um meio de combatel-o: é educar a mulher”¹⁷.

Como podemos perceber, as mulheres goianas foram educadas, contribuindo sua formação escolar para o seu processo de emancipação do analfabetismo e da ignorância. Ampliaram-se as relações de sociabilidade destas mulheres. Porém, o destino para o qual se orientava a instrução voltava-se em maior proporção para as responsabilidades com o lar e com a família. Elas foram devidamente moralizadas e disciplinadas, contribuindo para a construção da “*mãe virtuosa*” e da “*mãe esclarecida*”.

Diante de todo este processo, podemos afirmar que a experiência educacional feminina, desenvolvida no final do século XIX e início do século XX, favorecia a uma emancipação das mulheres, no sentido de alargamento dos espaços de mobilidade feminina, simultaneamente a uma submissão, alimentando um modelo de “gênero

feminino”, construído socialmente e culturalmente para o “fazer” dos afazeres vinculados à maternidade e às tarefas domésticas. Ou seja, voltado para munir de fôlego a “representação da verdadeira mulher”, enquanto “mãe” e “esposa” dedicadas. Denuncia-se aqui, a construção social da maternidade vinculada estreitamente ao feminino, determinando a socialização e a escolarização das mulheres e apontando para a importância da formação doméstica e da preparação para o papel de mãe (Baillargeon, 2000: 140-141). A maternidade era re-atualizada e re-significada a partir das imagens da “mãe esclarecida”, re-acomodando-a no processo de “modernização” da sociedade e escolarização das mulheres.

Assim, mesmo que a sua ida aos colégios então fundados significasse um novo passo fora dos domínios físicos da casa, sua vida estaria reservada e sua moral preservada no ambiente da família. Guacira Lopes Louro (2000: 458) nos explica um pouco mais sobre esta ambiguidade da escola:

(...) A escola parecia desenvolver um movimento ambíguo: de um lado, promovia uma espécie de ruptura com o ensino desenvolvido no lar, pois de algum modo se colocava como mais capaz ou com maior legitimidade para ministrar os conhecimentos exigidos para a mulher moderna; de outro, promovia, através de vários meios, sua ligação com a casa, na medida em que cercava a formação docente de referências à maternidade e ao afeto. (...)

E Joana Maria Pedro (1994: 43) dá-nos um resumo do processo que fez da educação das mulheres um meio de levar o Brasil a ingressar na modernidade, valorizando a moral da mãe e da esposa:

(...) Buscava-se a emancipação moral das mulheres, e isto significava instruí-las. Pretendia-se, não que ela saísse do lar e fosse competir com o homem no espaço público, mas que exercesse melhor os papéis de esposa e mãe. (...).

NOTAS

* Thiago Sant’Anna é mestrando no programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, na área de concentração em Estudos Feministas e de Gênero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTES PRIMÁRIAS

Estatutos da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino – (Gabinete Literário).

Documentação avulsa sobre Instrução Pública do período de 1870 a 1930 pertencente ao Arquivo Histórico Estadual.

Discurso de D. Prudêncio Gomes da Silva (paraninfo das Diplomandas pelo Curso Normal do Colégio Santana de Goiás) Imp. Of. Caetano Pinto – Goiás – 1919. (Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central - IPEHBC)

Memória Cultural: ensaios da história de um povo. Goiânia, 1985. (IPEHBC).

FONTES SECUNDÁRIAS

ALBERNAZ, Ondina dos Bastos. *Reminiscências*. Goiânia, editora da UCG, 1992.

BAILLARGEON, Denyse. No calor do Debate: a maternidade em perspectiva. In.: Navarro-Swain, Tânia. *Feminismos: teorias e perspectivas. Textos de História: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília*, Brasília, Unb, 2000, vol. 8, n.1/2.

BRETAS, Genesco Ferreira. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia, Coleção Documentos Goianos no.21, editora Cegraf/UFG, 1991

BRITTO, Célia Coutinho Seixo de. *A mulher, a história e Goiás*. Goiânia, edição do Departamento de cultura, 1974.

CANEZIN, Maria Teresa & LOUREIRO, Walderês Nunes. *A escola normal em Goiás*. Goiânia, editora da UFG, 1994.

CARVALHO, José Murillo de. *A formação das almas – o imaginário da República no Brasil*. São Paulo, editora Companhia das Letras, 1990.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 2.^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

D'INCAO, Maria Ângela. *Mulher e família burguesa*. In.: PRIORE, Mary Del. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1997

ELIAS, Norbert. *O processo civilizatório: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro, Zahar, 1990.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26.^o ed. Rio de Janeiro, Companhia das letras, 1995.

ISMÉRIO, Clarisse. *Mulher: a moral e o imaginário – 1889-1930*. Porto Alegre, editora Edipucrs, Coleção História 7, 1995.

LAURETIS, Teresa de. “A tecnologia do gênero”. In HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.) *Tendências e impasses*. O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In.: PRIORE, Mary Del. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo, Contexto, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. (2.^a Edição). Petrópolis, Rio de Janeiro, editora Vozes, 1997.

MUNIZ, Diva do Couto G.. O Império, o piano e o ensino da “miserável música” em Minas Gerais do século XIX. In.: COSTA, Cléria Botelho & MACHADO, Maria Salete Kern (orgs.). *Imaginário e história*. Brasília, editora Paralelo, 1999.

MUNIZ, Diva do Couto G.. Meninas e meninos na escola: a modelagem das diferenças. In: Navarro- Swain, Tânia. *Feminismos: teorias e perspectivas*. Textos de História: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, Brasília, Unb, 2000, vol. 8, n.1/2.

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. In.: PRIORE, Mary Del. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1997.

PEDRO, Joana Maria. *Mulheres honestas e mulheres faladas* – Uma questão de classe. Florianópolis, editora da UFSC, 1994.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia, Oriente, 1975.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. A psicologia e a experiência pedagógica: alguma memória. In: VIDAL, Diana Gonçalves & SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de. (org) *A memória e a sombra – a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da USP, editora Autêntica, 1999

TELES, Norma. *Escritoras, escritas, escrituras*. In.: PRIORE, Mary Del. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1997.

VEIGA, Cynthia Greive. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves & SOUZA, Maria Cecília C. C. de. *A memória e a sombra. A escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte, editora Autêntica, 1999.