

MENINAS E MENINOS NA ESCOLA: A MODELAGEM DAS DIFERENÇAS

*DIVA DO COUTO GONTIJO MUNIZ**
Universidade de Brasília - UnB

(...) Direi mesmo que fui um menino bastante vivo; e como os meninos vivos devem começar a aprender cedo, muito cedo me puseram na escola. A escola, porém, era pública, os meninos muitos, e os mestres ruins: e se dessa minha ida para a escola por acaso algum proveito resultou, foi apenas o de não estar em casa e fazer travessuras; porque eu na escola nada estudava e nem também coisa alguma me ensinavam (...)¹

O relato de Francisco de P. Ferreira de Rezende acerca de sua primeira experiência de escolarização em uma escola pública de Campanha, em 1837, é particularmente revelador sob dois aspectos. Um deles, o da ínfima qualidade de ensino oferecido, derivada, segundo avaliação de quem o vivenciou, da falta de competência do professor; o outro, da prioridade dada ao sexo masculino pelos poderes públicos quanto ao atendimento escolar. Pois, se nessa época os meninos já eram “muitos”, as meninas representavam apenas 7.7% do total de alunos matriculados nessas escolas². Traduzindo em números: 352 alunas, distribuídas pelas 14 escolas femininas existentes, para 4.235 alunos e 129 escolas masculinas³ instaladas na Província de Minas Gerais.

Número reduzido, mas que já representava um avanço, considerando que, até 1814, as meninas, assim como os escravos, estiveram excluídas das

* Diva do Couto Gontijo Muniz, historiadora, mestre pela Universidade de Brasília e doutora pela Universidade de São Paulo, é professora da graduação e da pós-graduação do Departamento de História da UnB. Atua na Linha de Pesquisa História: Discurso, Imaginário e Cotidiano, com o sub-*recorte* Estudos Feministas e de Gênero. Em torno dos eixos temáticos, gênero, religião e educação, vem desenvolvendo pesquisas sobre o Brasil no século XIX, sob uma perspectiva interdisciplinar em que se prioriza a História Cultural.

22 escolas públicas de primeiras letras da então Capitania, 13 delas providas por clérigos, 9 por leigos, com a ausência absoluta de professoras⁴. De 1815 a 1825 é que sua presença começa a ser registrada nos documentos oficiais, uma participação que foi sendo progressivamente aumentada até atingir, em 1889, quase 35% do total de matriculados, como se pode verificar no quadro a seguir:

**Instrução primária de 1º e 2º graus:
quantitativo de escolas públicas e de matrículas, por sexo, de 1805 a 1889**

Período	Escolas masculinas		Escolas femininas		Escolas mistas	Total		Proporcionalidade das Meninas	
	Nº de escolas	Nº de alunos	Nº de escolas	Nº de alunas		Escolas	Alunos & Alunas	Total de Escolas	Total de Matrículas
1805-1814	22	*	0	0	*	22	*	0%	0%
1815-1825	27	753	3	65	1	31	818	10%	8%
1826-1827	30	1.065	3	92	*	33	1.157	9%	8%
1828-1837	129	4.235	14	352	*	143	4.587	10%	7.7%
1838-1851	184	6.869	23	673	*	207	7.542	11%	9%
1852-1861	294	10.383	42	1.543	*	336	11.926	12.5%	13%
1862-1867	306	8.042	61	1.300	*	408	9.347	15%	14%
1868-1879	673	17.312	224	7.170	*	897	24.482	25%	30%
1880-1889	928	28.836	639	15.111	82	1.649	43.947	39%	34.3%

(*) Sem dados

FONTES:

APM. Dados sobre a instrução pública - 1805-1814 (1902). *RAPM*, pp. 989-1017. A instrução pública e particular em Minas Geraes nos annos de 1824 e 1823 (1898). *RAPM*, v. III: 639-673; T. F. de Carvalho (1919). Instrução pública. Estudo histórico-estatístico, resumido, das primeiras aulas e escolas construídas em Minas Geraes (1721-1860). *RAPM*, v. XXIV: 347-391; P. K. C. Mourão (1959) *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*, v. 2, pp. 46, 89-90, 99-100, 142-143; P. K. C. Mourão (1962). *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*, v. 3, pp. 15-17; P. K. C. Mourão (1940). *A instrução e as províncias*, v. 3, pp. 72, 141, 169-170, 226-227; J. R. P. de Almeida (1989). *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*.

MENINAS E MENINOS NA ESCOLA: A MODELAGEM DA DIFERENÇA

Um crescimento relativamente inexpressivo mas extremamente revelador das relações de poder que perpassaram a trajetória feminina de acesso e permanência nos bancos escolares. Relações, essas, expressas nas inúmeras interdições que se entrecruzaram no âmbito das esferas do público e do privado de forma a circunscrever, no final do século XIX, os limites da escolarização feminina aos cursos normais, formação que não ultrapassava o nível primário superior⁵. Liberado o acesso, demarcaram-se os limites, estabelecendo-se a “barreira e o nível” de que fala Goblot⁶, no sentido de afirmar/reafirmar as diferenciações de classe, raça e sexo/gênero, que vincavam a sociedade mineira provincial.

O estabelecimento dessa delimitação foi de extrema utilidade porque, por um lado, atendia às demandas por ampliação de escolarização feminina, tornadas visíveis a partir da década de 70 e, por outro, respondia pela formação de quadros para atuação no magistério feminino, de forma a atender a tais demandas. Uma atuação que, em princípio, não comprometia o projeto comum das escolas femininas, públicas e particulares, de preparação para o matrimônio, pois o exercício docente, restrito ao nível primário, apresentava-se, em sua concepção e funcionamento, como um prolongamento das atribuições femininas tradicionais⁷.

Tal delimitação, fundada no “argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre desta distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente”⁸, acaba por tornar como “naturais”, isto é, baseadas no determinismo biológico, distinções que são social, histórica e linguisticamente construídas. Ressaltar este “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”⁹ significa, como atenta Louro, “ênfatizar, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”¹⁰.

Estabelecer os limites quanto ao acesso e à formação escolar das meninas constitui prática que, como outras inscritas nas diferentes instituições e espaços da sociedade mineira oitocentista, encontra-se visivelmente “generalizada”, ou seja, é constituída e, ao mesmo tempo, constituinte de gênero. Gênero, entendido como um processo, como uma construção ou “modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo históri-

có”¹¹.

Nesse processo de “fabricação”, de “engendramento” de sujeitos, de constituição de suas identidades plurais, múltiplas, mutantes e até mesmo contraditórias¹², apreende-se a força instauradora das práticas e representações constitutivas do universo escolar no assujeitamento de seus alunos e alunas. Apreende-se que as múltiplas formas assumidas pelas masculinidades e feminilidades são “efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais, por meio do desdobramento de uma complexa tecnologia política”¹³. São efeitos das complexas redes de poder que atravessam o tecido social, que perpassam principalmente, mas não exclusivamente, a instituição escolar, seus discursos, seus códigos, seus símbolos, suas práticas, instaurando hierarquias entre os gêneros.

Não se pode ignorar que, além das diferenciações de sexo/gênero, as relações de poder, na sociedade mineira, também se expressavam pelo ensino diferenciado do ponto de vista de classe e de raça, tendo em vista que, enquanto as crianças escravas estavam impedidas de freqüentar as escolas, as livres, do sexo masculino, tiveram atendimento escolar prioritário. Com efeito, o Estado não apenas as privilegiou nas condições de ingresso e, sobretudo, nas modalidades de formação escolar oferecida — níveis secundário e superior —, como ainda subvencionou instituições particulares de ensino, que atendiam jovens oriundos dos estratos superiores e intermediários daquela sociedade, enquanto atendia, mal e precariamente, ao alunado das escolas públicas.

Se, durante a Colônia, o principal argumento apresentado pelas autoridades para justificar seu descaso com a instrução, traduzido na escassez de aulas régias e no precário atendimento escolar, foi a inaptidão intelectual do alunado — “todos fos. de negras que não he possível, que lhes aproveite as luzes” —, conforme classificação de D. Lourenço de Almeida¹⁴, no Império, a postura dos dirigentes pouco se modificou. Tanto essa pretensa inaptidão, atribuída à origem étnica da maioria dos discentes, como o desinteresse e a resistência dos pais em encaminharem seus filhos e principalmente suas filhas às escolas foram reiteradamente invocados pelas autoridades como responsáveis pelo deficitário quadro da escolarização na Província¹⁵.

Se o argumento da referida inaptidão apenas revelava, claramente, a

perspectiva preconceituosa das elites dirigentes em relação à população livre e pobre, constituída por uma maioria de indivíduos negros e mestiços, já o da resistência e descaso dos pais com a alfabetização de sua prole expressava atitudes que, decerto, ocorreram. Todavia, geralmente atentou-se para os aspectos culturais e administrativos da questão e raramente para as razões econômicas que igualmente a presidiram, considerando que sempre se procurou superar tais dificuldades por força de dispositivos legais.

Razões econômicas, como as condições de vida da grande maioria das crianças em idade escolar que se apresentavam num estado de carência de recursos tal que, se não impedia o acesso, impedia sua permanência nas escolas, donde o quadro crônico de defasagem entre matrícula e freqüência no ensino público provincial¹⁶. Esta defasagem, malgrado os esforços governamentais no sentido de sua superação — como a obrigatoriedade escolar, a substituição dos métodos pedagógicos e a ampliação da fiscalização escolar —, não foi equacionada. Como se pode observar no quadro a seguir, ela permaneceu de 1850 a 1888, atingindo seus níveis mais altos entre 1865 e 1867, acirrada, por certo, pela conjuntura de guerra com o Paraguai e, em 1875, por um surto de varíola nas Minas.

Instrução Primária de 1º e 2º graus.

Escolas públicas da Província de Minas Gerais. Matrícula e freqüência

Ano	Total de matrículas	Total de freqüência	Proporção freqüência/matrícula
1850	10.156	7.542	75.0%
1855	13.357	10.417	77.9%
1860	16.017	11.926	74.4%
1863	13.659	7.764	56.8%
1865	15.516	5.529	35.6%
1867	15.737	6.919	43.9%
1868	14.087	8.684	61.6%
1871	15.600	9.615	61.6%
1875	20.706	11.330	54.7%
1880	26.074	14.500	55.6%
1885	39.755	24.700	62.1%
1888	43.937	24.516	55.8%

FONTES:

P. Moacyr (1940). *A instrução e as províncias (1834-1889)*. v. 3, pp. 142, 164, 169, 189, 196-197, 221-222, 226; P. K. C. Mourão (1959). *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. pp. 46-49, 80-84, 95-105, 127-129, 146-149; H. Menegale (1970). "A instrução" In: *Minas Gerais. A terra e o povo*. v. 1, pp. 123-142.

DIVA DO COUTO GONTIJO MUNIZ

Trata-se de um processo de exclusão em que questões pedagógicas, administrativas e culturais não podem ser desconsideradas nem, tampouco, a dificuldade e mesmo a impossibilidade concreta da maior parte das famílias desses alunos e alunas em alimentá-los e vesti-los, quanto mais em fornecê-los o material escolar mínimo necessário para a frequência às aulas. Situação de pobreza que respondia pela exclusão dos bancos escolares, pelo simples não-ingresso ou pela frequência assistemática às aulas e conseqüente desligamento ou reprovação e posterior evasão.

Condição de vida, como a de Maria Balaio, aluna da Escola Normal de Diamantina em 1895, similar à de inúmeros outros alunos e alunas das escolas públicas, testemunhada e registrada pela colega, a adolescente Helena Morley:

(...) Só eu na Escola conheço a sua vida pois a mãe, Siá Joaquina Balaio, é lenheira e mamãe costuma comprar a lenha dela. Gosto muito de ver o esforço que ela e a mãe fazem, coitadas, e se é um passeio aonde vou com prazer é ao Cruzeiro, só para ir ao rancho delas... O cômodo é um só, em um jirau e um colchão de palha para as duas e um caixote para assentar. O fogão também é no quarto e elas me disseram que no tempo do frio se aquecem muito bem com canela. Maria, para escrever, senta-se no caixote e escreve na cama, com azeite de canela num prato de barro. A cama é coberta por uma colcha de retalhos. Os retalhinhos são tão pequenos que a gente admira a paciência da mãe dela de juntá-los e coser (...)¹⁷

A questão da precariedade das condições de vida da maioria desse alunado, ainda que algumas vezes identificada pelas autoridades governamentais, permaneceu obscurecida por outros aspectos também importantes — e, em grande parte, dela derivadas — na avaliação do desempenho insatisfatório da instrução pública. Como a redistribuição de renda não constituía projeto buscado e nem sequer pensado pelas elites, pretendeu-se uma disseminação da alfabetização na Província como estratégia não apenas de disciplinarização e homogeneização das condutas sociais mas, também, de superação da pobreza e, sobretudo, de controle da “degeneração da raça”.

Afinal, as políticas públicas educacionais dessa época pautavam-se

pela concepção iluminista, na qual a educação é vista como fator de prosperidade e bem-estar geral do país, como mola propulsora para o “progresso” e a “civilização”¹⁸, como dispositivo capaz de conter a livre manifestação dos “instintos viciosos”¹⁹, que estavam identificados como característica peculiar e intrínseca às classes pobres e perigosas, como processo capaz de transformar o indivíduo em cidadão virtuoso e trabalhador. Ou seja, em indivíduo com posturas e comportamentos pautados por padrões burgueses, definidores do modelo da “família higiênica”²⁰ e cristã; modelo, esse, construído a partir de diferentes saberes e poderes — médico, jurídico, pedagógico, religioso e político — como referência imprescindível e insubstituível de um fazer pedagógico voltado para essa transformação.

A preocupação das elites dirigentes com uma disseminação, ainda que diferenciada, da alfabetização na Província traduzia seu propósito de erradicar sobrevivências culturais consideradas abomináveis e “abrir caminho ao progresso e à civilização”²¹. Abomináveis, sobretudo, porque identificadas com manifestações das raízes culturais negras, disseminadas entre as camadas populares, supostamente comprometedoras da imagem do país perante as nações “civilizadas”.

A presença das escolas públicas no cenário mineiro oitocentista revela o esforço das autoridades no sentido de erradicar tais manifestações. Significativamente, observa-se, nas dotações orçamentárias de 1835 a 1888, uma tendência a priorizar a instrução pública nas políticas dos governos provinciais, já que esse setor foi contemplado com as verbas de maior montante, inferiores apenas às destinadas à segurança e obras públicas. É bem verdade que sempre foram dotações muito aquém das necessidades da Província em termos de atendimento escolar, insignificante, comparado à demanda por escolarização. Com efeito, em 1840 as escolas públicas contavam apenas com 2.500 alunos e conquanto esse quantitativo tenha subido, em 1884, para 39.922²², deixava ainda de fora do atendimento um expressivo número de crianças em idade escolar que sequer tinham acesso à matrícula. Entretanto, há que se atentar para o reduzido montante do orçamento provincial como um todo para uma melhor apreensão da proporcionalidade contemplada pelo setor educacional, que chegou a representar entre 16% a 31% do total da receita, como se depreende do quadro:

Despesa com instrução pública/despesa total da Província, 1835-1888

Ano	Despesa com Instrução pública	Despesa total da Província	%
1840	83:960\$000	449:335\$000	18.68
1845	76:956\$000	402:793\$000	19.11
1850	94:200\$000	474:908\$000	19.84
1855	153:271\$000	795:285\$000	19.27
1860	201:000\$000	1.200:000\$000	16.75
1865	245:800\$000	1.133:363\$000	21.69
1870	518:000\$000	1.685:303\$000	30.74
1875	648:000\$000	2.573:000\$000	25.18
1880	700:000\$000	2.800:000\$000	25.00
1885	1.026:523\$000	3.302:240\$000	31.09
1888	1.032:000\$000	3.474:000\$000	29.71

FONTE:

APM. *Colleção de Leis, Resoluções e Regulamentos da Província de Minas Geraes*. 1840-1888: diversos editores.

Malgrado os esforços governamentais, o estado da instrução pública apresentou-se invariavelmente deficitário. Este perfil de desempenho permaneceu sempre aquém das “patrióticas intenções e desejos dos legisladores”²³, com um aproveitamento que não correspondia aos sacrifícios da fazenda pública²⁴, incapaz de superar a defasagem entre matrícula, freqüência e rendimento escolar.

O QUE É UMA MENINA?

No caso específico das alunas das escolas públicas, observa-se visíveis diferenciações de sexo/gênero e de classe, pois se a perspectiva classista da escolarização oferecida pelo Estado, contemplava, indistintamente, meninos e meninas, estas eram, ainda, discriminadas nesse atendimento tanto pelas condições de acesso e permanência, como pelo tipo de formação escolar oferecido, pautada que foi em um currículo diferenciado e restrito à instru-

ção primária, ao ensino das primeiras letras. Um atendimento diferenciado sobremaneira revelador dos dispositivos construídos socialmente para afirmar/reafirmar hierarquizações nas relações entre os gêneros, bem como das nuances que perpassam a experiência feminina de opressão de gênero. Afinal, as mulheres, como ressalta Carson, apesar de viverem sob uma única lógica opressiva, não podem compartilhar

(...) a mesma experiência de opressão, uma vez que a classe a qual pertencem determina essa vivência tanto no nível material quanto no imaginário. Trata-se de uma única lógica opressiva mas seu modo de realização se ajusta às matrizes das formas materiais, discursivas e simbólicas, variando de acordo com a participação de cada grupo na reprodução social e na reprodução dos grandes paradigmas culturais da sociedade (...)²⁵

Nessa perspectiva, observa-se que a resistência inicial dos pais em encaminhar suas filhas às escolas inscreve-se numa única lógica opressiva, embora as formas como essa foi vivenciada diferissem socialmente. Assim, se independente da condição social, ocorria essa resistência, já que os pais sentiam “alguma repugnância em tê-las entre os meninos”²⁶, a experiência feminina da escolarização, apesar de vinculada por esse traço comum, foi, contudo, diferenciada. Para as meninas dos setores mais favorecidos dessa sociedade, ela se deu, inicialmente, no espaço enclausurado dos recolhimentos e, depois, predominantemente, no interior das instituições religiosas de ensino, sob o regime de internato e externato. Incluiu, ainda, a experiência nos “colégios” femininos, laicos, dirigidos por professoras e instalados nas cidades mais importantes da Província, a partir da segunda metade do século XIX²⁷. Para aquelas de seus segmentos médios e inferiores, a experiência escolar de alfabetização ocorreu nas escolas primárias de instrução pública, cujo acesso lhes foi aberto, de forma lenta e gradual.

Um processo de inserção diferenciada porque não se reconhecia, até as três primeiras décadas do século passado, a necessidade e a importância em alfabetizá-las, prioridade dada, inicialmente, aos meninos. Se praticamente equivalentes àqueles em termos quantitativos²⁸, as meninas, pela sua “inferioridade estrutural”²⁹, situavam-se em uma posição hierárquica inferior, o que justificava terem sido discriminadas, ao longo do século, na política de

DIVA DO COUTO GONTIJO MUNIZ

atendimento escolar. A reduzida criação e provimento de cadeiras femininas foi, quase sempre, justificada pelos poderes públicos sob o argumento do pequeno número de candidatas, em função da resistência/descaso dos pais, da repugnância por parte destes pelo sistema de co-educação dos sexos, da simples e mera “ausência de cômodos”³⁰, da necessidade do trabalho e da falta de professoras. Em suma, uma série de inúmeros “entraves interpostos ao provimento das cadeiras destinadas ao sexo feminino”³¹, reiteradamente invocada pelas autoridades para justificar seu descaso com a instrução das meninas e, sobretudo, sua política de preteri-las, ao longo do século, no acesso ao ensino.

A necessidade de trabalhar e a resistência/descaso dos pais foram argumentos recorrentemente utilizados pelas autoridades para justificar o tratamento diferenciado quanto ao atendimento escolar do sexo feminino³². Se bem que tal necessidade ocorresse tanto para meninas como para meninos das famílias desprovidas de recursos, ela foi associada com mais insistência em relação àquelas, justamente para justificar e, ao mesmo tempo, reafirmar o “status” de inferioridade da mulher, legitimador da desigualdade de gêneros que a escola produzia/reproduzia.

De toda forma, não se pode ignorar o fato de que as meninas, muito mais do que os meninos, tiveram suas possibilidades de escolarização limitadas, também, por força de um trabalho doméstico que, se não impedia o ingresso, comprometia a freqüência e o correspondente desempenho escolar. Seja auxiliando a mãe ou incumbindo-se diretamente dos afazeres domésticos, seja empregando-se em casas alheias para ajudar no orçamento familiar, essa foi uma forma de atuação ocupacional da qual partilharam muitas meninas e jovens pobres e empobrecidas dessa época.

Uma realidade perpassada pela luta pela sobrevivência que, se comum aos meninos e às meninas das camadas subalternas da sociedade mineira, possivelmente exigiu dessas uma cota maior de renúncias e restrições, até porque, para visão de suas famílias, o aprender as primeiras letras revestia-se de significados diferentes para cada um dos gêneros, não se apresentando, portanto, tão necessário àquelas quanto àqueles. Além do que, num meio acanhado e desprovido de oportunidades de trabalho para indivíduos livres e desqualificados, as que se apresentavam — como lavar, passar, cozi-

nhar, arrumar a casa e “pajear” — eram atividades que, menino ou rapaz, decididamente se recusava a fazer, posto serem funções, “natural” e exclusivamente, atribuídas às mulheres.

Mesmo para aquelas crianças e jovens que acabavam por ter acesso aos bancos escolares, em função do esforço despendido para conciliar trabalho e estudo, tratava-se, quase sempre, de um arranjo que ocasionava freqüência assistemática e correspondente comprometimento do desempenho escolar. Desempenho, esse, laconicamente registrado pelo(a) professor(a) no “livro de ponto” com um simples “péssimo”, acrescido, o mais das vezes, com um “retirou-se”³³. Registro de mais um dos inúmeros casos de evasão escolar que acompanha a trajetória de escolarização oferecida pelo Estado até os dias atuais e traduz o caráter perverso e excludente de um atendimento em que alunos e alunas acabam por abandonar a escola, ou pela reincidência do fracasso, ou pelas exigências colocadas pela luta pela sobrevivência e, quase sempre, pela associação de ambos.

Sonho de muitos, realidade de poucos, frustração da maioria dos discentes das raras, acanhadas e precárias escolas públicas de primeiras letras da Província. Escolas em que o padrão de desempenho da maioria apresentava-se como o da classe do já aludido Francisco de P. Rezende ou do professor Thome José dos Santos Batalha, da vila de Paracatu do Príncipe que, em 1823, assim registra o desempenho escolar de seus alunos: apenas “lê escripto suletrado”, “aprende contas de repartir”, “lê balbuciante”, “escreve lettra groça”, “é muito falto de abelidade”, “sem abelidade alg’a porque nada compehende” (sic)³⁴.

Além da necessidade de trabalhar, também a carência de professores foi identificada pelas autoridades governamentais entre os “inúmeros entraves interpostos ao provimento das cadeiras destinadas ao sexo feminino”³⁵. Com efeito, mesmo que precariamente habilitadas, as professoras eram poucas e essa carência foi argumento utilizado pelo governo até, aproximadamente, a década de 70 do século passado, como justificativa para a reduzida criação e o desproporcional provimento das cadeiras femininas em relação às masculinas³⁶. Já em 1838, o presidente da Província, José Cesário de Miranda Horta, alertava para esse problema, ao apresentar à Assembléia Provincial o

quantitativo de escolas de instrução primária existentes — 129 masculinas, com 4.235 alunos e 14 femininas, com 352 alunas³⁷. Ressaltou, na ocasião, que tal desproporcionalidade resultava, principalmente, da escassez de professoras, dado o “natural acanhamento que se observa nas senhoras do mesmo país para o exercício das funções públicas”³⁸.

Acanhamento, certamente não tão “natural” assim, tendo-se em vista que tal traço foi afirmado/reafirmado por representações e práticas sociais — entre estas, a própria escolarização feminina — responsáveis pelo confinamento das mulheres à esfera doméstica. Confinamento que foi construído, inclusive, às custas da exclusão inicial das meninas do espaço das escolas públicas e, depois, pelo ensino diferenciado que aí recebiam, expresso tanto no “natural acanhamento”, como na decorrente própria carência de professoras.

Construção, essa, reveladora do processo de “generização” constitutivo das representações e práticas do cotidiano social mineiro, particularmente no que tange ao seu espaço institucional escolar. Um processo em que a construção dos sujeitos e das relações de subjetividade com a sociabilidade heterogênea é engendrada não apenas na experiência de relações de sexo, mas também nas de raça e classe, por meio de códigos lingüísticos e representações culturais³⁹.

Assim, o “acanhamento das senhoras... para o exercício das funções públicas” não é “natural”, foi socialmente construído, já que, como sublinha Teresa de Lauretis, trata-se de uma constituição em que o gênero, tal qual a sexualidade, não é propriedade de corpos nem algo existente a priori nos seres humanos⁴⁰. Como representação e auto-representação, é, ao mesmo tempo, “produto e processo de um certo número de “tecnologias sociais” e de discursos, epistemologias e práticas sociais institucionalizadas, bem como de práticas da vida cotidiana”⁴¹.

Reforçar, via escolarização diferenciada, essa representação e auto-representação de “acanhamento” como propriedade de corpos femininos constitui um dos dispositivos e efeitos de complexa tecnologia política, instauradora de hierarquias entre os gêneros. Reforçá-las no sentido de contê-las, pois o gênero, como o real, “é não apenas o efeito da representação, mas também o seu excesso, aquilo que permanece fora do discurso como um trauma

em potencial que, se/quando não contido, pode romper ou desestabilizar qualquer representação⁴².

Se alguns desses “entraves” diziam respeito a ambos os sexos, não há como se furtar de reconhecer que as meninas, em função do traço de desigualdade de gênero que vincava a sociedade mineira, acabaram por arcar com o ônus maior das dificuldades de provimento das cadeiras. Por um perverso efeito em cadeia — resistência dos pais/repugnância pelas classes mistas/falta de professoras — receberam um atendimento, quantitativo e qualitativamente, desigual ao oferecido aos meninos, apesar de um contexto demográfico em que era inexpressiva a superioridade numérica masculina.

DOIS PESOS, DUAS MEDIDAS

O processo de geração, expresso em políticas públicas diferenciadas em relação à escolarização feminina, responde pelo quadro permanente de uma expressiva desproporção entre o quantitativo de escolas primárias masculinas e femininas e o das respectivas matrículas, durante todo o século XIX. Com efeito, se, em 1825, das 30 escolas existentes apenas 3 destinavam-se ao sexo feminino, das 1045 escolas criadas e providas em 1888, as masculinas compreendiam 928, para 639 femininas e 82 mistas⁴³. No cômputo geral das matrículas, a mesma e decorrente desproporção: em 1825, registrava-se apenas 65 alunas para um total de 753 alunos⁴⁴; em 1888, apesar do significativo crescimento, continuavam ainda em inferioridade numérica: 15.111 para 28.836 alunos; 34,3% do total geral de matriculados⁴⁵.

Com relação às possibilidades de ingresso, desde a Lei nº 13 de 1835, foram estabelecidas condições diferenciadas segundo o gênero: as escolas femininas só poderiam ser criadas nas vilas e cidades, com um número mínimo de 24 alunas e dependendo da existência de professoras, restrições inexistentes para as escolas masculinas, que poderiam ser criadas tanto nas povoações com 500 ou mais habitantes livres — escolas primárias de primeiro grau — quanto nas vilas e cidades — escolas primárias de primeiro e segundo graus⁴⁶. Dessas disposições decorria a impossibilidade concreta de

DIVA DO COUTO GONTIJO MUNIZ

acesso às aulas públicas para as meninas dos povoados e arraiais, atendimento assegurado apenas aos meninos.

Esta prioridade de atendimento escolar permaneceu ainda até quase o final da década de 80 pois, mesmo tendo sido estabelecidos critérios iguais para a criação de escolas primárias para ambos os sexos — “em cada freguezia da Província”⁴⁷ —, permitiu-se ainda que “nos districtos mais populosos fica livre ao Presidente da Província crear uma para o sexo masculino, sobre propostas do Inspector Geral”⁴⁸. Acresce, ainda, o fato de que, desde 1872, os alunos, até a idade de 9 anos, poderiam

(...) ser admittidos nas escolas do sexo feminino, precedendo audiência do conselho parochial (...), principalmente si forem irmãos, tios, primos ou sobrinhos de algumas das alumnas; do que si dará parte ao Inspector Geral (...)⁴⁹

Autorização que, entretanto, não teve a correspondência no que se referia às meninas, proibidas de se matricular em nas escolas masculinas, independente de faixa etária⁵⁰, durante todo o século XIX. Sobretudo, porque tal espaço escolar se apresentava como espaço potencialmente “perigoso”, não apenas pela presença predominante do sexo “oposto”, mas, também, pelo descontrole sugerido pela ausência do olhar vigilante e “maternal” de uma professora sobre a inevitável convivência entre meninos e meninas.

E nem sempre foi essa presença garantia de proteção, considerando que as escolas funcionavam quase sempre na própria casa da professora, sendo forçosa a convivência das alunas com a família dessa, o que incluía pessoas do sexo masculino, seja pai, marido, filhos, seja outro parente qualquer. Aliás, os inspetores, em seu trabalho de fiscalização do exercício docente, dedicaram atenção redobrada à postura moral, à respeitabilidade do(a) mestre(a), cuidado tornado explícito nos relatórios encaminhados à Diretoria de Instrução Pública, como os do inspetor Cândido José de Senna, da Sétima Circunscrição Literária⁵¹, cujos tópicos centrais aparecem também reiterados nos de outras divisões administrativas do período:

(...) concluindo este meu relatório devo informar-vos que, de todas as escolas, nelle mencionadas, cujos professores, uns não têm moralidade, outros a necessaria instrução profissional e alguns não cumprem os deveres, não tendo

MENINAS E MENINOS NA ESCOLA: A MODELAGEM DA DIFERENÇA

tambem frequência de alumnos (...)»⁵¹

Todo esse zelo, no entanto, não foi capaz de impedir abusos e violências contra alunas, favorecidos por um fazer pedagógico desenvolvido em espaço indissociado das áreas internas da residência da família, como os praticados na “escola” da professora D. Maria Lusía Gonzaga, da cidade de Paracatu, em 1861, objeto, inclusive, de um ofício reservado da Secretaria de Governo ao Juiz de Direito do Distrito:

(...) Das representações que me forão presentes constam: 1ª . que a professora de instrução primaria da cidade de Paracatu, Dona Maria Lusía Gonzaga não tem as habilitações precisas para desempenhar os deveres de seo magisterio; 2ª . que he insubordinada, faltando ao respeito devido aos seos superiores; 3ª . que deixando de funcionar muitos dias num mez, redúz no mappa o numero de suas falhas; 4ª . que tendo apenas 17 alunas, achão-se ellas atrasadissimas; 5ª . que algumas dellas depois de pouco tempo de frequencia largão a escola e vão apprender com uma professora particular; 6ª . que a casa destinada para a aula publica he muito acanhada, de modo que as meninas se achão confundidas com os meninos; 7ª . que o portuguez José Caetano Carmo, que se diz marido da referida professora Dona Maria, maltrata as alunas com pancadas e com palavras obscenas e injuriosas; 8ª . finalmente que estes factos tem dado lugar a repetidas queixas por parte dos paes de familia (...)»⁵³

Queixas que foram raramente atendidas e quase sempre engavetadas, ignoradas e abafadas, dependentes que sempre estiveram do alinhamento partidário dos reclamantes ou dos denunciados com o partido político que estava no poder. Assim aconteceu, por exemplo, com o escabroso caso de assédio sexual e de estupro, ocorrido em 1863 na escola da vila de Santo Antônio do Curvelo. Caso de violência que, apesar de denunciado em processo encaminhado pelo inspetor municipal, Dr. Cândido José Coutinho da Fonseca, ao Presidente da Província, Conselheiro José Crispiniano Soares, para as providências cabíveis, foi simplesmente abafado⁵⁴.

Da precariedade de funcionamento das escolas públicas à ausência “das precisas garantias de saber e moralidade”⁵⁵ de grande parte de seu professorado, problemas já exaustivamente arrolados pelos inspetores e

DIVA DO COUTO GONTIJO MUNIZ

mesmo pelos governantes, decorreram tais transgressões. Particularmente em relação ao ocorrido em Curvelo, tratava-se de uma escola que funcionava em prédio da propriedade de um casal de mestres, em que os meninos eram atendidos pelo professor Jeronymo José de Barros Moreira e as meninas, pela sua esposa, Dona Narciza Porfíria de Lacerda. Apesar de funcionarem em espaços separados, a facilidade de “comunicação entre as aulas dos dois mestres”⁵⁶ e a possível desatenção/conivência/submissão da professora favoreceram a violência do marido sobre as meninas, traduzida em um “horrendo crime de estupro em uma ou duas”⁵⁷, conforme denunciou o vigário Fernando Augusto de Figueiredo, em ofício de 09/06/1863:

(...) que o professor Jeronymo José de Barros Moreira na propria sala onde funciona a aula do professor, costumava ter tactos impudicos com ellas, fazendo-lhes gracejos deshonestos, offerecendo a uma dellas um par de brincos de ouro o que recusou com energia, devido a bôa educação que recebera de seus honrados paes. (...) Consta-me ser público e notório que uma escrava de Clemente José de Lucena e uma neta de Luzia, intitulada Luzia Ribeiro, forão desvirginadas pelo referido professor Barros Moreira. Estas e outras muito fortes accusações que tenho testemunhado fazer-se ao ditto professor induzirão-me a negar-lhe um attestado de conducta moral e cumprimento dos deveres, como inspector parochial que fui das aulas desta villa, nem prestar minhas assignatura conscienciosamente em qualquer papel que tendesse a justificar a innocencia do professor (...)⁵⁸

A corajosa atitude tanto das meninas, ao não silenciar o fato aos pais, como destes, ao denunciá-lo ao inspetor que, finalmente, tornou-o de domínio público mediante processo administrativo — anexando ao mesmo as declarações do vigário da paróquia, do juiz municipal e de mais dezessete “pessoas de muita importância no Curvelo”⁵⁹, todas elas confirmando o delito — não logrou obter nenhuma penalidade para o infrator. Nem mesmo a indignada e apaixonada denúncia de alguns parlamentares — certamente deputados do partido de oposição — teve peso político suficiente para derrubar a decisão do diretório do partido que estava no poder — partido liberal⁶⁰ — de abafar o caso. Não apenas de abafar, mas, ainda, de reintegrar o referido professor, que fora afastado do cargo por determinação do inspetor;

esse último, aliás, o único punido, uma vez que “premiado” por seu zelo com a demissão⁶¹. Tal procedimento, denotativo do voluntarismo de chefes políticos e da conveniência partidária, foi denunciado pelo deputado Pinto Moreira, sem rodeios:

(...) he fóra de duvida que motivos eleitorais determinarão todo esse procedimento do Snr. Crispiniano, que teve a coragem de premiar as torpes travessuras de um professor que só pode ensinar immoralidades (...)⁶²

A solução dada ao vil e criminoso procedimento do professor Barros Moreira expressa as relações de poder que presidiam essa ordem social assentada nas desigualdades de classe, raça e sexo/gênero. Relações reveladas na predominância dos interesses político-partidários na condução dos assuntos educacionais, bem como na experiência de opressão única de gênero, compartilhada pelas meninas dos diferentes estratos sociais mas vivenciada diferentemente, segundo sua condição de classe e de raça. Como o próprio referido ofício do vigário sublinear e subliminarmente sugere, se as meninas que preservaram sua honra/virgindade assim procederam “devido a bôa educação que receberam de seus honrados paes”, recusando, com energia, os agradinhos mal intencionados do professor, as que a perderam foram, justamente, aquelas desprovidas de “honrados paes” e, decorrentemente, de uma “bôa educação” familiar. A escrava e a “neta de Luzia, intitulada Luzia Ribeiro” foram “desvirginadas”, sobretudo, pela condição de escrava e de raça de uma e de pobreza e orfandade da outra.

Tanto o comportamento do professor Barros Moreira, enquadrado em uma situação limite em termos de desqualificação de postura docente, como o de inúmeros outros contribuía para configurar um perfil sobremaneira comprometedor da imagem da escola pública. Com efeito, além de condutas transgressora e descompromissada com o ensino, como a da referida professora de Paracatu, os relatórios dos inspetores registraram ainda a de docentes que “viviam amancebados”, que não possuíam “habilitação alguma”, que “falsificavam mapas de freqüência e rasuravam livros de matrícula”, que, além de serem quase analfabetos, ainda eram “dados ao vício da embriagues”⁶³.

É bem verdade que, na configuração desse perfil, grande parte do crédito deve ser dado à precariedade das condições de funcionamento. Ao crônico estado de carência dos materiais básicos de ensino, ao acanhamento e provisoriedade das instalações físicas, à falta quase absoluta de bibliotecas e à desqualificação da maioria do corpo docente, vêm juntar-se os baixos salários e atrasos sistemáticos no seu pagamento.

Ao lado da precariedade das condições de funcionamento, também a descontinuidade administrativa do governo provincial e as correlatas contínuas mudanças na instrução pública, objeto permanente do zelo regulamentar, com a sucessão interminável de métodos pedagógicos, que atribulavam e confundiam o professorado, comprometiam, ainda mais, o já débil desempenho⁶⁴. A alternância inicial de métodos — individual/simultâneo/misto — substituída depois pela congregação dos mesmos — simultâneo misto com o individual⁶⁵ — acabou por imprimir às aulas de instrução o traço característico de uma “torre de Babel”, como relata, em 1865, o presidente da Província, Pedro de Alcântara Cerqueira,

(...) o que se vê e o que se ouve numa classe de ensino primário é um concerto infernal e monótono, uma espécie de canto descompassado e confuso, composto de gritos de uma modulação especial, grita o mestre, grita o discípulo, gritam os monitores, todos gritam e, finalmente, ninguém aprende (...)⁶⁶

Visão que aplacou o entusiasmo de Joaquim de Salles, garoto de seis anos, que, no prazo de quarenta e oito horas, teve iniciativa de pedir à mãe que o mandasse à escola e que o retirasse no dia seguinte⁶⁷. As razões, guardou-as bem na memória, apesar de transcorridos cerca de setenta anos (1885-1955):

(...) eu era o menor de todos, e apenas apareci fui chamado ao interior da casa, onde as filhas e noras do Mestre Santos me cumularam de carinhos (...) Quando a campainha tocou para o início das atividades escolares, a boa senhora levou-me pela mão até a sala de aula (...) Meia hora depois, tinha eu os ouvidos em pandarecos pela toada ensurdecidora dos pequenos de ambos os sexos, que estudavam gritando uns a taboada, outros leitura, outros reza e cânticos sagrados (...)⁶⁸

Um cotidiano, decerto, confuso e atordoante pelo “concerto infernal e monótono” de vozes descompassadas e ensurdecedoras, que repetiam, ao mesmo tempo, silabação, taboada, leitura, rezas e cânticos sagrados. E, acima de tudo, a atemorizante sensação que a simples presença da palmatória ou da vara de marmelo sobre a mesa do(a) professor(a) cuidava de manter, pois, apesar de proibidas, desde 1861, pelo Regulamento nº 49⁶⁹, permanecia o costume disciplinar do “litterae non intrant sine sanguine”⁷⁰ das escolas régias coloniais. Costume, esse, se não vivenciado diretamente, pelo menos presenciado pelo memorialista Salles, que assim o descreveu:

(...) De repente fez-se silêncio absoluto. Todos os pequenos se levantaram e, como a uma voz, foi um “a benção” berrado de todas as bancas. Era o mestre que entrava. Acompanhado por um mulatinho carregando um maço enorme de meias folhas de papel almaço. Na véspera fora dia, como em todas as quartas-feiras, de aposta de escrita. Ao menino que ganhava do outro assistia o direito de lhe pespegar dois bolos de palmatória, e se não os aplicava de pé atrás, com toda a força, uma das mestras lhes ensinava o meio prático de fazer... foi uma choradeira sem parar durante quase uma hora. Naquele dia pelo menos, não houve empates, de sorte que, entre cem meninos, cinquenta deram e cinquenta levaram bolos (...)⁷¹

Relações de poder a que estavam submetidos alunos e alunas das escolas públicas e particulares pois, para ambos, além do jugo do(a) mestre(a), havia ainda o da monitora (para as meninas) e do decurião (para os meninos)⁷², “personagem” introduzido no cotidiano escolar desde a adoção do método de ensino mútuo⁷³, e que usava e abusava de seu poder de “auxiliar do ensino”. E isso se deu porque, mesmo após a determinação oficial de que o método das escolas públicas fosse o simultâneo misto com o individual e de que aos “monitores caberia apenas auxiliar o mestre”, estabelecida pela Lei nº 1064, de 1860⁷⁴, esses “auxiliares” continuaram, na prática, com o “privilegio de tomar lições e cominar penas aos vadios e buliçosos”⁷⁵, como testemunhou um apavorado Joaquim de Salles, que cuidou de registrar tal prática, ao escrever suas memórias, em 1885.

DIVA DO COUTO GONTIJO MUNIZ

Assim, diretamente sob dois jugos, alunos e alunas das escolas primárias públicas vivenciaram uma rotina que não apresentou grandes variações, ao longo do século XIX, até porque o ensino não apresentou avanços qualitativos significativos, nem a violência dos castigos físicos foi abolida da prática disciplinar docente, apesar de proibidos. Um cotidia-

n escolar em que a condução autoritária do fazer pedagógico foi, possivelmente, estratégia engendrada para compensar a falta de habilitação para o exercício docente, por grande parte de seus mestres e mestras.

Cotidiano presidido pelo sentimento de medo e de desconforto, inclusive físico, de um alunado instalado em salas de aula que sequer mereciam esse nome, localizadas quase sempre na própria casa do professor ou da professora, cujo mobiliário e material de ensino, no geral, reduzia-se ao mínimo necessário. Como a classe da professora D. Maria Adelaide Noronha de Oliveira, do Distrito de Nossa Senhora de Pains que, em 1892, funcionava

(...) em um pequeno sobrado de propriedade da professora e que também serve para residência della e do seo marido. A mobillia propriedade da professora, consta de 02 mesas velhas e 03 bancos toscos e velhos (...)76

UM TOQUE DE CLASSE E DE GÊNERO

Se, teoricamente, as escolas primárias estavam abertas a todo indivíduo livre, dos 7 aos 14 anos, as condições de acesso e permanência acabavam por alijar aqueles socialmente mais desclassificados e, dentre esses, estavam os do sexo feminino. Além disso, currículos diferenciados segundo o gênero limitavam o acesso das meninas a uma escolarização de nível primário, visto que a formação oferecida direcionava-se exclusivamente para o desempenho das atribuições restritas à esfera privada do lar, cerceadora de possíveis perspectivas de prosseguimento de estudos. Como já deixa bem claro a Lei de 15 de outubro de 1827, ao estabelecer que:

(...) Artigo 6º. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, pratica de quebrados, decimaes de proporções, as noções mais

geraes de geometria pratica, a grammatica de língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostólica romana, proporcionados à comprehensão dos meninos, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brazil.

Artigo 12º. As mestras, além do declarado no artigo 6º., com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução de arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem à economia domestica e serão nomeadas pelos Presidentes em Concelho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do artigo 7º (...)”⁷⁷

Substituir o ensino mais aprofundado da aritmética e de noções de geometria pelo de “prendas que servem à economia doméstica”, nos currículos das escolas públicas femininas, explicita uma diretriz presidida pelo princípio da inferioridade estrutural do sexo feminino que justificava, inclusive, negar às meninas o acesso aos conhecimentos assegurados aos meninos. Igualmente, a divisão do ensino primário em dois níveis — 1º e 2º graus —, estabelecida desde 1835, traduz uma hierarquização não apenas de gêneros, mas também de classe, visto que restringia o acesso a esse último grau apenas aos meninos das cidades e vilas mais populosas⁷⁸. Às meninas, assim como aos meninos dos arraiais, povoados e corrutelas do interior mineiro, assegurava-se o ensino primário de 1º grau — “ler, escrever e a prática das quatro operações de arithmetica”⁷⁹ — já que, nas escolas femininas, independentes de estarem localizadas em cidades ou vilas, apenas se ensinava, “além das matérias do 1º grau, pratica de costura, bordado, ponto de marca”⁸⁰.

Uma estrutura de ensino que ora foi mantida ora foi alterada, sujeita que estava à descontinuidade administrativa e à perspectiva reformista de cada um dos cinquenta e nove presidentes que governaram a Província até 1889. Assim, por exemplo, essa divisão do ensino primário em dois níveis permaneceu até 1860, quando, então, foi substituída pela modalidade de um único grau, que teve por objetivo a aprendizagem da “leitura; escripta; contabilidade das quatro operações arithmeticas; conhecimento dos pesos, medidas, dos valores das moedas do paiz; doutrina christã; noções dos deveres moraes e de civilidade”, conforme o disposto na Lei nº 1064, de 04/10/1860⁸¹. Apesar de estabelecer a modalidade única, esse diploma legal

reiterou, em relação às meninas, o caráter diferenciado do ensino:

(...) nas escolas primarias serão admittidas meninas havendo para estas, classes separadas no recinto da sala destinada ao ensino. Em cada uma das cidades e villas haverá também uma escola primaria para o sexo feminino comprehendendo o mesmo programa de ensino e mais os trabalhos d'agulha e noções de economia (...)⁸²

Nesse vaivém de unir e separar, a reformulação que trouxe alterações substanciais no que diz respeito à escolarização das meninas ocorreu em 1878/79, ao facultar-lhes o acesso à instrução primária de 2º grau, nível que estivera até então, na prática, restrito aos meninos das cidades e vilas mais populosas da Província. Todavia, manteve o direcionamento definido para as meninas, qual seja, o de preparação para o exercício das funções de mãe e dona-de-casa, finalidade, aliás, que se apresenta como traço característico e permanente do ensino oferecido pelas escolas primárias, públicas, femininas.

Com efeito, a legislação que regulamentou tal ensino estabeleceu para as escolas de 1º e 2º graus, masculinas e femininas, um currículo comum, com a oferta de um leque de disciplinas — instrução moral e religiosa, leitura e escrita; noções essenciais de gramática; princípios elementares de aritmética e sistema comparado de pesos e medidas; aritmética aplicada; elementos de geografia e história do Brasil, principalmente de Minas; noções de geometria e desenho linear⁸³ — acrescentando, porém, para o ensino das meninas “trabalhos d’agulha e economia domestica”⁸³.

Tal reorganização traduz a resposta do poder público às demandas sociais por ampliação da escolarização feminina, bem como os seus limites. A manutenção das “prendas domésticas” constitui uma clara definição desses limites, referendários dos direcionamentos pensados para as meninas em termos educacionais, circunscritos a uma futura atuação na esfera doméstica. Limites que, em relação às escolas primárias masculinas, de 2º grau, se revestem de um outro sentido: no caso, não apenas de precisar o nível mas também a barreira. Não resta dúvida de que, se os conteúdos programáticos eram os mesmos para ambos os sexos, a inclusão de “prendas domésticas” no currículo das escolas femininas configura não apenas os traços distintivo e diferenciador mas também hierarquizador.

MENINAS E MENINOS NA ESCOLA: A MODELAGEM DA DIFERENÇA

Para as meninas, assinala o ponto de chegada - de quem mal partiu -; para os meninos, uma preparação para atuar no mundo do trabalho, para o pleno trânsito pelos espaços considerados de domínio masculino. Para os meninos dos estratos superiores e médios da sociedade, apenas uma etapa para prosseguimento de estudos nos cursos secundários e mesmo superiores, perspectiva, essa, já sinalizada na legislação de 1827; para as meninas, independente da sua condição social, uma barreira para mantê-las nos limites dos domínios “ditos” femininos, os espaços “sagrados” de seus lares. Nas precárias escolas públicas elas adquiriam a instrução mínima que lhes possibilitava adquirir as habilidades exigidas para se tornarem futuras boas donas-de-casa: o domínio dos três “cês”, do antigo ditado mineiro: “costura, cueiro e comida: boa costureira, boa lidadeira com os recém-nascidos e boa cozinheira de forno e fomalha”⁸⁵.

Historicizar a escolarização de meninos e meninas na sociedade mineira oitocentista desvendou-a diferenciada, vincada por hierarquizações. Desvendou a escola e o cotidiano escolar como redes complexas de poder, de “modelagem” dos corpos, de inscrição dos gêneros e da sexualidade nos corpos, sendo, portanto, atravessada pela violência. Violência implícita e explícita, como os castigos físicos e, no limite, o assédio sexual e o estupro, não como possibilidades, mas como experiências concretas vivenciadas pelas alunas, no caso, a referida escola de Curvelo.

Situação limite que, literalmente, explícita a dimensão sexual que habita as práticas cotidianas, sociais e individuais, revelando o sexo como parte constitutiva da subjetividade dos sujeitos sociais, participando, portanto, “indubitavelmente e de forma central na construção de nossa identidade pessoal e coletiva”, como ressalta Rago⁸⁶.

Entender o gênero como constituído/constituente da identidade dos sujeitos implica atentar para as múltiplas dimensões dessa construção, dentre elas, a sexualidade. Distinta da dimensão de gênero, mas a ela articulada e confundida, já que ambas são compostas e definidas por relações sociais, trata-se também de um constructo social, ou seja, “ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem verdades”⁸⁷.

A instituição escolar configura-se um dos espaços privilegiados na com-

posição das identidades sexuais e de gênero, enquanto espaço de poder que regula, normaliza, nomeia e inculca modelos de feminilidade e masculinidade e da sexualidade heterossexual. Enquanto espaço onde se processa a inscrição dos gêneros e da sexualidade nos corpos, onde estes ganham sentido socialmente⁸⁸ ao serem modelados segundo padrões identitários construídos a partir de uma lógica binária pela qual o ser humano é percebido sob a perspectiva dualista, “fragmentado entre um lado supostamente masculino, ativo e racional e outro feminino, passivo e emocional.”⁸⁹.

Não por acaso as escolas mineiras do século XIX reproduzem em seu fazer as hierarquizações instauradas sob e por tal perspectiva: acesso e formação escolar diferenciados; espaços materiais separados segundo o sexo; currículos sexualizados; sistema de controle e vigilância hierarquizados. Configuraram-se, portanto, espaços de poder, já que, ali, contínua e ininterruptamente, se processa a regulamentação, normalização, nomeação e instauração de saberes acerca dos gêneros e da sexualidade. Ali é o espaço onde opera uma “complexa tecnologia política”, onde a

(...) interpelação fundante é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma (...)⁹⁰

NOTAS

¹ Francisco de P. F. Rezende *Minhas recordações*. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Itatiaia, 1999, p. 151.

² Relatório apresentado pelo presidente Antônio da Costa Pinto à Assembléia Provincial, em sessão de 03/02/1837. Apud Primitivo Moacyr. *Instrução nas Províncias*. São Paulo: Ed. Nacional, 1936, p. 72.

³ *Idem, ibid.*, p. 72.

MENINAS E MENINOS NA ESCOLA: A MODELAGEM DA DIFERENÇA

⁴ Dados sobre instrução pública: 1805/1815. In: *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, v. VII, 1902, pp. 989-1017.

⁵ Maria Haiddar. *O ensino secundário no Império*. São Paulo: Grijalbo, 1972, p. 231.

⁶ Edmond Goblot. *A barreira e o nível*. Petrópolis: Vozes, 1990, pp. 19-20.

⁷ Eliane M. T. Lopes. *A educação da mulher: a feminização do magistério*. In: *Teoria e Educação. Dossiê: interpretando o trabalho docente*. Porto Alegre: Pannonica Ed., n° 4, 1991, pp. 25-30.

⁸ Guacira Lopes Louro. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 20.

⁹ Joan Scott. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica" in: *Educação e Realidade*. V.20, n. 2, 1995, p.72.

¹⁰ Guacira Lopes Louro. *Op.cit.*, p. 22.

¹¹ *Idem, ibid.*

¹² Teresa de Lauretis. "A tecnologia de gênero" in Heloisa Buarque de Hollanda (org) *Tendências e impasses. O feminino como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 208.

¹³ *Idem, ibid.*

¹⁴ Carta de D. Lourenço de Almeida a D. João V, 28 de setembro de 1721. In: *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, v. XXIV, 1919, pp. 347-348.

¹⁵ Primitivo Moacyr. *Op. cit.*, passim.

¹⁶ Feu de Carvalho. "Estudo histórico-estatístico, resumido, das primeiras aulas e escolas instituídas em Minas Geraes (1721-1860)" in: *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, v. XXIV, 1919, pp. 347-391.

¹⁷ Helena Morley. *Minha vida de menina*. 17ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1994, p. 234.

¹⁸ Arquivo Público Mineiro (APM). Jornal "Sete de Setembro". Diamantina, 12 de março de 1887, p. 1.

¹⁹ Magali Engel. *Meretrizes e doutores. O saber médico e a prostituição no Rio de Janeiro*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 124.

²⁰ *Idem, Ibid.*, p. 128.

DIVA DO COUTO GONTIJO MUNIZ

²¹ Sidney Chalhoub. *Cidade febril, cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Cia das Letras, 1995, p. 181.

²² Primitivo Moacyr. *Op. cit.*, pp. 64 e 226.

²³ *Idem, Ibid.*, p. 88.

²⁴ *Idem, Ibid.*, p. 225.

²⁵ Alejandro C. Carson. "Entrelaçando consensos: reflexões sobre a dimensão social da identidade de gênero da mulher" in: *Cadernos Pagu. Fazendo a história das mulheres*. Campinas: UNICAMP, n° 4, 1995, p. 202.

²⁶ Relatório apresentado pelo presidente Antônio da Costa Pinto. *Op. cit.*, p. 73.

²⁷ Paulo Corrêa Mourão. *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império... Op. cit.*, pp. 217-220.

²⁸ Segundo estudos demográficos, realizados pela equipe CIEDEPLAR/UFMG/DPI/IBGE, a população por sexo, em Minas Gerais nos anos de 1872, 1890 e 1900 foi, respectivamente, de 1047, 026 homens e 992.709 mulheres; 1.627.641 homens e 1.556.638 mulheres; 1.838.238 homens e 1.756.233 mulheres. Ver: Clotilde e Valéria da Mota Leite. Demografia. In: *Estatísticas Históricas do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1990, p. 32.

²⁹ Jean Delumeau. *História do medo do Ocidente, 1300-1800*. São Paulo: Cia das Letras, 1996, p. 294.

³⁰ Relatório apresentado pelo presidente Antônio da Costa Pinto. Apud MOACYR, Primitivo. *Op. cit.*, p. 72.

³¹ Relatório do Diretor Geral de Instrução Pública, Dr. Rodrigo J. F. Freitas, 1861. Apud MOACYR, Primitivo. *Op. cit.*, p. 127.

³² Relatório apresentado pelo presidente Antônio da Costa Pinto. Apud Primitivo Moacyr. *Op. cit.*, p. 73.

³³ APM. *Resumo do ponto das alumnas da aula prática anexa à Escola Normal de Ouro Preto. 1886-1890*. S.P. F.I.P., códice n° 140, fls. 28-32.

³⁴ A instrução pública e particular em Minas Geraes nos annos de 1824 e1823. In: *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Belo Horizonte : Imprensa Oficial, v. III, pp. 639-673, 1898.

³⁵ Relatório do Diretor Geral de Instrução Pública, Dr. Rodrigo J. F. Freitas. Apud

Primitivo Moacyr. *Op. cit.*, p. 127.

³⁶ Primitivo Moacyr. *Op. cit.*, pp. 65-172.

³⁷ *Id. Ibid.*, p. 73.

³⁸ *Id. Ibid.*, p. 74.

³⁹ Teresa de Lauretis. *Op.cit.*, p. 208.

⁴⁰ *Idem, ibid.*

⁴¹ *Idem, ibid.*

⁴² *Idem, ibid.*, p. 209.

⁴³ Relatório do presidente Luiz Eugênio Horta Barbosa, em 01/06/1888. Apud Paulo K. Corrêa Mourão. *Op. cit.*, pp. 343-345.

⁴⁴ APM. A instrução pública e particular em Minas Geraes. In: *Op. cit.*, 1902, pp. 639-673.

⁴⁵ Relatório do presidente Luiz Eugênio Horta Barbosa. *Op. cit.*, pp. 343-345.

⁴⁶ APM. Lei nº 13, de 28 de março de 1835. In: *Colleção de Leis, Resoluções e Regulamentos da Província de Minas Geraes. Livro da Lei Mineira*. Ouro Preto: Typographia J. F. de Paula Castro, Tomo I, p. 14.

⁴⁷ APM. Regulamento nº 84, de 21 de março de 1879. In: *Colleção de Leis, Resoluções e Regulamentos. Op., cit.*, Tomo XXXVIII, p. 13.

⁴⁸ *Idem, ibid*, p. 14.

⁴⁹ APM. Regulamento nº 62, de 11 de abril de 1872. In: *Colleção de Leis, Resoluções e Regulamentos... Op., cit*, Tomo XXXII, p. 12.

⁵⁰ APM. Regulamento nº 56, de 10 de maio de 1867. In: *Colleção de Leis, Resoluções e Regulamentos... Op. cit.*, Tomo XXVI, pp. 56-57.

⁵¹ APM. *Registro de correspondência recebida pela Directoria Geral de Instrução Pública*. S.P., F.I.P., cod. 29, fls (v) 32-34. Sobre o assunto, ver ainda códs.: 163, 164, 193, 194.

⁵² *Idem, Ibid.*, fl. 34.

⁵³ APM. *Officio da Secretaria de Governo ao Juiz da Comarca de Paracatu, 27 de novembro de 1860*. S.P., F.I.P., cód. 857, fls. 23.

DIVA DO COUTO GONTIJO MUNIZ

⁵⁴ APM. Annaes da Assembléa Provincial de Minas Geraes, sessão de 09/11/1863. In: *O Compilador*. Ouro Preto : Typ. De J. F. de Paula Castro, 1864, p. 409-413.

⁵⁵ Relatório que à Assembléa Provincial apresentou o presidente, Dr. José Ricardo de Sá Rego, em sessão de 02/08/1851. Apud Primitivo Moacyr. *Op. cit.*, p. 88.

⁵⁶ APM. Annaes da Assembléa Provincial... *Op. cit.*, p. 409.

⁵⁷ *Idem, Ibid.*

⁵⁸ *Idem, Ibid.*, p. 410.

⁵⁹ *Idem, Ibid.*, p. 411.

⁶⁰ Francisco de P. F. de Rezende. *Op., cit.*, p. 393.

⁶¹ APM. Annaes da Assembléa Provincial... *Op. cit.*, p. 415.

⁶² *Idem, Ibid.*, p. 412.

⁶³ APM. *Registros da correspondência recebida pela Directoria Geral de Instrução Pública*. S.P., F.I.P., códs. N^{os} 29, 163, 164, 193, 194.

⁶⁴ MOACYR, Primitivo, *Op. cit.*, passim; Paulo K. Corrêa. Mourão. *Op. cit.*, especialmente os capítulos III, IV, VI, VIII, XIII, XIV, XVII, XIX e XXI.

⁶⁵ Heli Menegale. "A instrução" in: *Minas Gerais. A terra e o povo*. Porto Alegre: Globo, 1970, pp. 130-132.

⁶⁶ Relatório que à Assembléa Provincial apresentou, no ato da abertura da sessão de 1865, o presidente Conselheiro Pedro de Alcântara Cerqueira. Apud Primitivo Moacyr. *Op. cit.*, pp. 147-148.

⁶⁷ Joaquim de Salles. *Se não me falha a memória...* São Paulo: FMS, 1993, p. 67.

⁶⁸ *Idem, Ibid.*, p. 68.

⁶⁹ APM. Regulamento n^o 49, de 31 de janeiro de 1861. In: *Collecção de Leis, Resoluções e Regulamento...* *Op. cit.*, Tomo XXI, p. 14.

⁷⁰ APM. Nelson de Senna. "História Mineira". *Revista Mineira*, Bello Horizonte: Ed. Oficinas de Beltrão e Cia, n^o 1, 1903, col. 469 a, p. 26.

⁷¹ Joaquim de Salles. *Op. cit.*, p. 68.

⁷² Heli Menegale. *Op. cit.*, p. 130.

⁷³ *Idem, Ibid.*, p. 131.

⁷⁴ APM. Lei nº 1064, de 4 de outubro de 1860. In: *Collecção de Leis, Resoluções e Regulamentos... Op. cit.*, p. 7.

⁷⁵ Joaquim de Salles. *Op. cit.*, p. 65.

⁷⁶ APM. *Relatório do Inspector extraordinário da 6ª Circunscrição Litterária, Albino Alves Filho*, 24 de maio de 1892. S.P., F.I.P., cód. N° 29, f. 7.

⁷⁷ Lei de 15 de outubro de 1827, In: *Collecção de Leis, Resoluções e Regulamentos... Op. cit.*, Tomo I, p. 71.

⁷⁸ APM. Lei nº 13, de 28 de março de 1835, In: *Collecção de Leis, Resoluções e Regulamentos... Op. cit.*, Tomo II, p. 8.

⁷⁹ *Idem, Ibid.*, p. 8.

⁸⁰ *Idem, Ibid.*, p. 9.

⁸¹ APM. Lei nº 1064, de 4 de outubro de 1860. In: *Collecções de Leis, Resoluções e Regulamentos... Op. cit.*, Tomo XXVII, p. 8.

⁸² *Idem, Ibid.*, p. 8.

⁸³ APM. Regulamento nº 84, de 21 de março de 1879. In: *Collecção de Leis, Resoluções e Regulamentos... Op. cit.*, Tomo XLVI, p. 3.

⁸⁴ *Idem, Ibid.*, p. 13.

⁸⁵ Geraldo Fonseca. *Domínios de pecuária e enxadacins*. Belo Horizonte: s/ed., 1974, p. 134.

⁸⁶ Margareth Rago. “Descobrimo historicamente o gênero” in *Cadernos Pagu Trajetórias do gênero, masculinidade...* Campinas: Unicamp/NEG, nº. 11, 1998, p. 26.

⁸⁷ G. Lopes Louro. *Op. cit.*, p.26.

⁸⁸ G. Lopes Louro. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 11.

⁸⁹ Margareth Rago. *Op. cit.*, pp. 97-98.

⁹⁰ Judith Butler “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo” in G. Lopes Louro (org.) *O corpo educado... Op. cit.*, p.161

RESUMO

Trata-se de estudo acerca da construção social das diferenças na sociedade mineira oitocentista, no qual foi privilegiado o espaço institucional das escolas de instrução primária como lugar de produção/reprodução dessas diferenças. Procuramos, sob enfoque interdisciplinar, desvendar como se deu tal construção; como práticas escolares cotidianas e as representações que as presidem respondem por uma escolarização diferenciada sob as perspectivas de classe, raça e gênero.

PALAVRAS-CHAVE: escola, diferenças, representações, gênero.

ABSTRACT

This article intends to study the construction of social differences in Minas Gerais XIXth century society. The institutional field of primary schools was prioritized *locus* of production/reproduction of the differences. In an interdisciplinary view, we tried to discover how this construction happened and how daily scholar practices and their representations can be responsible for a differentiated scholarization according to class, race and gender.

KEY-WORDS: school, difference, representations, gender.