



doi: 10.20396/rfe.v13i1.8664172

Representações femininas e as lutas pela emancipação por meio da educação e da escrita

Women's representations and struggles for emancipation
through education and writing

Cassandra Rúbia Marques da Silva¹
Luciene Maria Bastos²

Resumo:

Este trabalho discute as representações femininas e o trajeto histórico da mulher em busca de emancipação mediante a instrução e a escrita. Tal discussão se insere no processo de expansão das fontes e dos objetos históricos. Este trabalho foi fundamentado na abordagem da História Cultural, tendo como referencial teórico fundamental o historiador Roger Chartier. Aqui também se objetiva compreender como as representações contribuíram para a construção dos papéis sociais femininos, bem como entender sua influência na manutenção/transgressão desses papéis.

Palavras-chave: Representações femininas. Educação. História das mulheres.

Abstract:

This paper discusses female representations and the historical trajectory of women in search of emancipation through instruction and writing. Such a discussion is part of the process of expanding sources and historical objects. This work was based on the approach of Cultural History, having historian Roger Chartier as the fundamental theoretical reference. Here, the objective is also to understand how the representations contributed to the construction of female social roles, as well as to understand their influence on the maintenance/transgression of these roles.

Keywords: Female representations. Education. History of women.

¹ Possui graduação em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade Objetivo(2009) , Licenciatura e Pedagogia pela Faculdade Mauá em 2016, Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Goiás 2020 e cursa especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana de São Paulo 2021. Docente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG, Brasil.

² Leciona no Instituto Federal de Goiás - Câmpus Goiânia, ministrando a disciplina História da Educação. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2014), com tese intitulada: Escola em Aristóteles: instituição de formação cultural e ético-política. Mestre em educação pela Universidade Federal de Goiás (2007), com dissertação intitulada: Sociedade, indivíduo e fetiche: a constituição da subjetividade no âmbito da indústria cultural. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2003). Participa do Grupo de Estudos de Filosofia e Educação (GEFE), da Faculdade de Educação da UFG, desde 2005. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Educação, sociedade e cultura.

Introdução

A figura da mulher na sociedade sempre foi estigmatizada pelas funções de esposa, mãe e dona de casa. Por esse motivo, seu papel sempre orbitava em torno desses modelos, cuidando do marido, dos filhos e da família. Qualquer comportamento feminino que se desviasse do propósito familiar, poderia ser considerado uma transgressão, enquadrando as agentes como rebeldes, vadias ou questionadoras do seu destino, aquelas que negavam sua própria natureza.

No Brasil, a mentalidade vigente desde o período colonial se regia pela fé católica e suas normatizações da vida, cujo elemento central de moralização se referia ao controle da sexualidade. Esse controle recaía sobretudo sobre a mulher. Sob essa visão, pouco se valorizava a instrução feminina. Semelhante mentalidade se estendeu pelos séculos XVIII e XIX, adentrando os anos republicanos. Nesse sentido, este é um estudo histórico, de cunho bibliográfico, cujo objeto situa-se na compreensão das representações femininas e do trajeto histórico da mulher brasileira em busca de emancipação mediante a instrução e a escrita. O período do estudo situa-se entre a era colonial e a primeira metade do século XX. A fundamentação teórica pauta-se nos estudos da História Cultural, especialmente Roger Chartier, mas também Michelle Perrot, Sandra Pesavento, entre outros.

Desde a antiguidade, o olhar do homem sobre o corpo feminino constrói discursos que estabelecem uma “natureza feminina”. A matriz de tais discursos se origina a partir das concepções de Platão, Hipócrates e Aristóteles. Segundo o discurso filosófico platônico, nas mulheres “o que se chama matriz ou útero é um animal que vive nelas com o desejo de procriar” (PLATÃO *apud* TEDESCHI, 2012, p. 48), que constitui sua natureza. Coadunando com o discurso platônico, o discurso médico de Hipócrates originou a crença de que as mulheres eram “frias” e “úmidas” enquanto os homens eram “quentes” e “secos”. Ao discurso de Platão e

Hipócrates, junta-se o de Aristóteles, que analisa detalhadamente os corpos femininos em *Tratado sobre os animais*. Ele afirma que o corpo frio da mulher demonstra sua inferioridade, sendo necessário sua reclusão no lar, espaço propriamente feminino por significar a retidão, a fragilidade e a fraqueza (ARISTÓTELES *apud* TEDESCHI, 2012). Esse constructo teórico sobre o corpo feminino que delimita e restringe as mulheres ao ato, e ao espaço, reprodutivo, estabelecendo a inferioridade da mulher como inata, será utilizado por muito tempo na história (TEDESCHI, 2012).

Mesmo com todas essas adversidades, as mulheres seguiram lutando em busca de novos espaços. Nesse sentido, o acesso à instrução em sua educação viabilizou traçar novos caminhos, pois mediante estes saberes as mulheres puderam romper com as formas de dominação, exclusão e com “os silêncios impostos que mantiveram a ordem social em uma sociedade de base falocêntrica, patriarcal, machista e sexista” (TEDESCHI, 2016, p. 154).

De acordo com Michelle Perrot (2015), por muitos séculos, as mulheres foram silenciadas na História, ou seja, por muito tempo o “direito à História” foi negado às mulheres e somente com a expansão do conceito de fonte histórica e o surgimento de novos temas e perspectivas teóricas, as mulheres começaram a marcar sua presença na historiografia.

As mulheres e o “direito à história”

“As mulheres nunca estiveram ausentes da história, embora a historiografia oficial as tenha esquecido”. A história tradicional, e antropocêntrica, universalizou “o mito do sexo frágil, da impotência feminina e da sua dependência existencial do masculino” (TEDESCHI, 2012, p. 9). Os estudos sobre a história das mulheres estão intimamente vinculados ao movimento de renovação da história que se volta, sobretudo, para os excluídos historicamente.

Do momento em que a História foi postulada com o *status* de cientificidade, surgem inúmeras abordagens que, com o passar do tempo, se tornam cada vez mais complexas e sofisticadas. Tais transformações, que

iriam produzir mudanças sobre a forma de se interpretar os fatos históricos, intensificaram-se no início século XIX, quando surgem os primeiros questionamentos acerca da forma de se conceber e compreender a história como ciência.

Diante dessas incertezas, ocorreram modificações no universo historiográfico do final século XVIII e início do XIX, a então denominada “crise documental”, que aponta para os procedimentos que conduzem o historiador na utilização de suas fontes históricas (BURKE, 2011). Os historiadores perceberam, então, que poderiam eleger como fonte histórica qualquer vestígio: desde objetos e materiais utilizados pelo homem em outras épocas até discursos, imagens, entre outros. Além desta expansão das fontes no século XIX, os historiadores também se depararam com a ampliação dos objetos historiográficos. Com o tempo, os estudos historiográficos também foram ocupados por aspectos importantes para a compreensão das diversidades humanas e das dimensões políticas.

Assim, surgem os estudos sobre os aspectos materiais, econômicos, culturais e mentais das sociedades. Entre os saberes científicos estabelecidos nessa época, ou os modos interpretativos de se compreender a história, podemos destacar o Historicismo de Leopold Von Ranke, que se transformou ao longo do século XIX e XX em variantes das histórias nacionais, o Positivismo de Auguste Comte, que estabelecia um modelo de verdade absoluta e o Marxismo Leninista e Stalinista, cuja premissa resultou em um reducionismo econômico.

Apesar das vertentes existentes, as demandas sociais se tornam cada vez mais complexas de forma que os modelos de explicação para as realidades já não eram capazes de atender as demandas da sociedade, gerando assim a denominada “crise de paradigmas” que, conforme Pesavento (1995), se deu pela falência ou inoperância dos modos interpretativos de se compreender os fatos históricos.

Após a queda dos regimes socialistas ainda no século XX, os intelectuais percebem o fim do sonho de um modelo de sociedade alternativo ao capitalismo. Por esse motivo, foi necessário que mudanças

ocorresse dentro do próprio marxismo por meio de uma renovação que criticava o velho marxismo e o stalinismo. Desse movimento surge “A Nova Esquerda”, que se voltou para uma História Social, tomada cada vez mais pela cultura. Em sua composição teremos a participação de intelectuais como Edward Thompson, Raymond Williams, e as contribuições da Escola Francesa dos Annales.

De acordo com Pesavento,

[...] a nova tendência passou a afirmar a não existência de verdades absolutas, marcando o recuo de uma posição cientificista herdada do século passado. Estimulando novos olhares e abordagens com a realidade, em uma e outra vertente, a história social dos anos 60 e 70 restabeleceu o ofício do historiador. Como um mestre da narrativa, este é alguém que munido de um método, resgata da documentação empírica as “chaves” para recompor o encadeamento das tramas sociais (1995, p.12).

A partir dos anos de 1980, desponta como tendência historiográfica uma “nova maneira de fazer história”, utilizando agora a cultura e suas subjetividades como forma para compreender os fenômenos sociais, surgindo assim, o conceito de “História Cultural”. Nesse contexto emergem novos objetos históricos, ganhando relevância as redes de solidariedade e de antagonismos, levando “a correlacionar de maneira inédita as formas de dominação, a construção das identidades sociais e as práticas culturais” (CHARTIER, 2002, p. 22).

Na análise do historiador Peter Burke, a proposta da História Cultural apresenta também uma renovação de paradigmas, os quais buscam resgatar as categorias informais, populares e os grupos sociais invisíveis da história, ocupando-se com a “alteridade”. Burke (2011) afirma ainda que a História Cultural ampliou os limites dos estudos históricos, propiciando aos historiadores novas perspectivas e abordagens sobre os fatos. Entre as novas

abordagens, surge o conceito de “história vista de baixo”, o que permitiu explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada (BURKE, 2011), abrindo caminho para a inclusão das mulheres nos estudos históricos.

Para o historiador Roger Chartier (1990, p. 16), a História Cultural tem como principal objetivo identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, “uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”. Dessa forma, ao se estudar a história das mulheres, a preocupação, dentro desse viés, é apreender como as mulheres foram constituídas, como foram pensadas e como foram percebidas. O historiador francês afirma também que a partir da História Cultural surge a possibilidade de um “novo olhar” que analisa os sujeitos produtores e receptores de cultura, bem como os contextos e os processos que sustentam e conformam as sociedades mediante suas práticas e costumes.

Portanto, a abordagem dos fatos históricos pela História Cultural trouxe a possibilidade de entender os sentidos e os significados das imagens, dos símbolos, dos discursos, das práticas culturais e das representações.

Representações femininas: o olhar sobre a mulher

Entre as primeiras representações femininas apresentadas na história humana, estão aquelas presentes nos discursos filosóficos. Nesses discursos, o olhar masculino transformava as mulheres em objetos, seres irracionais, sem pensar próprio, pouco criativas, dependentes de seu corpo e, por isso, devido à “sua natureza”, deveriam ser submissas e controladas pelos homens. Esse é o olhar e o discurso da cultura clássica, matriz do pensamento ocidental, que determinava as funções sociais, os costumes e os princípios morais que se transformaram em tradições passadas de geração em geração.

Na antiguidade, na cultura grega, as mulheres eram consideradas como seres inferiores e, portanto, subordinadas aos homens; fato observado no modelo político de *A República* em que as decisões estavam designadas aos homens; ou seja, a *pólis* não poderia ser pensada pelas mulheres. Esta

desvalorização da mulher também é vista nos discursos de Platão que reforçavam as diferenças e a hierarquização entre os sexos. Sendo assim, o corpo da mulher era delimitado pelo espaço reprodutivo.

De acordo com a cultura grega do período clássico, enquanto o homem era identificado por seu espírito e energia, sua força muscular, o útero era o grande definidor da mulher, não referente somente ao biológico, mas também ao emocional e moral. As mulheres tinham músculos menos desenvolvidos, sensibilidade emocional a mercê dos caprichos de seus ciclos, além da debilidade intelectual. Como ser puramente biológico, definido pelo útero, pela menstruação, pela capacidade de gerar filhos, a mulher era, então, excluída “da lei, do governo, da guerra e também da religião” (TEDESCHI, 2012, p. 51).

Coadunando com o discurso platônico, o discurso médico de Hipócrates originou a crença de que as mulheres eram “frias” e “úmidas” enquanto os homens eram “quentes” e “secos”. Ao discurso de Platão e Hipócrates, junta-se o de Aristóteles, que analisa detalhadamente os corpos femininos em *Tratado sobre os animais*. Ao estudar a anatomia dos corpos, também reafirma a diferença entre os sexos, tomando o masculino como um modelo completo de estruturas perfeitas, sendo o corpo feminino incompleto e inferior. Um dos argumentos utilizados pelo filósofo seria o biológico em que “o esperma masculino forte produziria um menino, e o esperma fraco e débil produziria uma menina”. Ele afirma que o corpo frio da mulher demonstra sua inferioridade, sendo necessário sua reclusão no lar, espaço propriamente feminino por significar a retidão, a fragilidade e a fraqueza (ARISTÓTELES *apud* TEDESCHI, 2012).

Michelle Perrot (2007) afirma que desde a antiguidade houve a estruturação e a naturalização das desigualdades entre os gêneros, o que de certo modo legitimou as diferenças entre homens e mulheres, determinando assim, a identidade dos sujeitos e a relação de poder entre eles. Esta historiadora afirma também que as práticas sociais determinaram a vida e os padrões de comportamento das mulheres e foi por meio do olhar e do imaginário masculino que as representações sobre a natureza feminina se

constituíram entre a maternidade e a reprodução.

De acordo com Tedeschi (2012), a cultura greco-romana, por meio dos seus discursos e do imaginário construído, ditou “verdades” sobre a natureza feminina que foram incorporadas pelo cristianismo. Assim, em relação às representações sobre as mulheres, ao discurso filosófico aristotélico se acrescentará o religioso, forjando o discurso da Igreja.

De acordo com o modelo judaico-cristão, a figura feminina se vê envolta em poderes representados por lados opostos. De um lado, a representação feminina apresentada pela Gênese bíblica, revela em Eva uma representante da sedução e da perdição, aquela que oferece perigo e ameaça ao triunfo de uma ordem masculina e, por outro lado, teríamos a representação de Maria, mãe de Jesus, virgem, casta, símbolo de obediência, de pureza, de devoção, de uma boa mãe e educadora (PERROT, 2007). Assim, a figura de Eva estava ligada à origem da desobediência, das obras do pecado e do poder que leva a ruína, já o exemplo de Maria, mãe de Jesus, simbolizava a pureza, a devoção e a submissão sendo considerado o modelo a ser seguido.

Assim foi sendo designado à mulher, à boa mulher, o dever de prover a família para os homens livres e que eram considerados cidadãos. E essas imagens construídas a partir do discurso judaico cristão, mais especificamente discurso da moral cristã católica, são incorporadas pelas mulheres e identificadas como imagens femininas e modelos a serem seguidos (TEDESCHI, 2008).

Em se tratando das representações femininas, ora as mulheres foram invisibilizadas pela dominação masculina,³ herança do patriarcado, ora foram ocultadas pelos símbolos que as representavam, neste caso, o de mãe e de esposa. Para Tedeschi (2008), não restam dúvidas de que o discurso oficial da Igreja teria sido fundamental na perpetuação de desigualdades

³ Segundo o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2017), a dominação masculina resulta de mecanismos históricos que “eternizam” as estruturas da divisão sexual, a partir de um trabalho de instituições interligadas, tais como a família, a igreja, a escola, dentre outras. Neste trabalho, homens e mulheres incorporam a dominação masculina por meio dos esquemas de percepção e de apreciação – isto é, mediante as categorias de entendimento com as quais o mundo é construído. Ainda de acordo com este sociólogo, a dominação masculina é resultante da violência simbólica, “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas” (BOURDIEU, 2017, p. 12), sendo exercida essencialmente pelas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento, para gerar reconhecimento.

associadas a gêneros.

Desse modo, o papel feminino na sociedade se tornou idealizado pelo casamento e pela maternidade como objetivo principal das vidas das mulheres, fazendo parte da construção da imagem feminina. Essa construção de identidade feminina gestada pela Igreja Católica permanece no imaginário feminino até os dias de hoje, e tais representações impuseram modelos de comportamento religioso e doméstico persuadindo a prática das virtudes, da obediência, do silêncio e da imobilidade em torno de uma ética católica.

Nas imagens sociais construídas sobre a mulher, segundo a pesquisadora Jane Soares de Almeida (2000), a responsabilidade feminina nunca deveria transpor as fronteiras do lar, nem ser objeto de trabalho assalariado. O espaço demarcado para as mulheres se restringia ao trato materno, a educar os futuros cidadãos e as atribuições domésticas, ou seja, ficava estabelecida assim a reserva dos espaços privados à mulher, enquanto o sexo masculino se resguardava no espaço público.

Conforme Bourdieu (*apud* TEDESCH, 2012), tanto os homens quanto as mulheres incorporam representações e constroem suas práticas dentro de uma lógica social em que a sociedade patriarcal determina as atitudes de dominação/submissão que define a posição masculina e feminina originando assim a divisão do trabalho na unidade familiar, bem como nas relações de poder.

A partir da modernidade emerge uma nova divisão sexual do trabalho reunindo as mulheres sempre de forma inferior na hierarquia profissional, a saber, a mulher fica responsável pela vida doméstica e poupa o homem dos problemas cotidianos e familiares, enquanto ao homem cabe a vida voltada para o mundo público e proteger a mulher das “complicações” fora de casa (TEDESCHI, 2008).

Na mesma linha de pensamento de Bourdieu, Foucault (2003) afirma que a diferenciação entre as estruturas físicas masculina e feminina reafirmou também a hierarquização entre os sexos. E esses poderes nem sempre envolveriam violência física, os efeitos do poder seriam mais

efetivos ao se conseguir extrair o máximo de utilidade e docilidade, ou seja, ao se alcançar mais eficiência de poder ao se fabricar corpos dóceis e úteis.

Nessa perspectiva, ao discutir a disciplina dos corpos, na obra *Vigiar e punir*, Foucault (1996, p. 143) afirma que:

Se antes o poder era obtido por meio jurídico, leis e regras, agora ele funcionava por meio da normalização, isto é, normas que deveríamos nos adequar. “A correta disciplina é como a arte do bom adestramento, de forma que o poder disciplinar funciona para adestrar, e se apropriar mais e melhor”.

Assim, esse autor considera que a partir Estado moderno foi criada uma estrutura com modelos específicos que propiciou novas formas de individualidade. Como principal representante dessa tarefa, a Igreja tinha por finalidade assegurar a salvação individual, do mundo divino e, posteriormente, do mundo terreno, por meio de condutas e de comportamentos que atendessem aos interesses tanto da instituição religiosa quanto do Estado. Aos poucos, novos agentes conformadores foram sendo inseridos na sociedade: empreendimentos privados, sociedades de benfeitores e de filantropos, família, hospitais e principalmente as escolas, que passaram a ser instrumentos poderosos para a conformação de valores e de condutas das mulheres na sociedade. Com o tempo, a construção das sociedades, centradas na dominação simbólica e masculina, justifica e legitima as submissões as quais as mulheres são inseridas, num processo histórico e culturalmente construído. Segundo Bourdieu (*apud* TEDESCHI, 2008), essa dominação masculina, expressa não somente as vontades dos dominadores, mas também naturalizam e incorporam o consentimento por parte dos dominados.

A dominação masculina tem como condição *sine qua non* um condicionamento prévio para produzir transformações corporais que, por sua vez, desencadeiam disposições permanentes. Esse é um trabalho de

interação precoce e prolongado com um mundo físico simbolicamente estruturado e atravessado pelas estruturas de dominação. Semelhante trabalho possui força e poder em função de ser exercido de maneira invisível e insidiosa (BOURDIEU *apud* TEDESCHI, 2008).

Os atos de conhecimento e de reconhecimento práticos da fronteira mágica entre dominantes e dominados, que a magia do poder simbólico desencadeia, e pelos quais os dominados contribuem, muitas vezes à revelia, ou até então contra a vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente os limites impostos, assumem muitas vezes a forma de emoções corporais – vergonha, humilhação, timidez, ansiedade, culpa – ou de paixões e de sentimentos – amor, admiração, respeito – emoções que se mostram ainda mais dolorosas por vezes, por se traírem em manifestações visíveis, como o enrubescer, o gaguejar, o desajeitamento, o tremor, a cólera (BOURDIEU *apud* TEDESCHI, 2008, p. 33).

Entende-se que esse trabalho prévio, invisível e insidioso, com experiências precoces e prolongadas para gerar o consentimento, ocorre no processo da educação. Segundo Tedeschi (2012), uma das raízes da desigualdade de gênero está na educação, sobretudo a informal em que a família, já envolvida pelo imaginário social, educa por meio de técnicas diretas e indiretas visando tornar as filhas “femininas” e os filhos “masculinos”. Essa socialização primária passa a ser reforçada na escola e em outros veículos da cultura (meios de comunicação, cinema, jornais, revistas, etc.). Por meio de diferentes meios educacionais, a sociedade, em especial a família, vai educando cada sexo conforme as identidades feminina e masculina definidas pelo social de modo que “homens e mulheres passam a agir, pensar, comportar-se, falar, discutir [ou silenciar] e enfrentar problemas de forma também diferente” (TEDESCHI, 2012, p.37).

O modo como são educados os meninos lhes dá condições de ingressar no mundo masculino do trabalho e da competição. Da mesma maneira, o comportamento das meninas intenciona prepará-las para desempenhar seus futuros papéis no lar e na família. Assim, as meninas são encorajadas para serem dóceis, passivas, úteis, boazinhas, prestativas, cordiais, tolerantes, compreensivas, abnegadas, a não incomodar as pessoas e a não dizer “não”. Ao contrário dos homens, as mulheres foram/são ensinadas a “cuidar” de todos os familiares, menos delas, a serem guardiãs dos laços familiares e da tradição (TEDESCHI, 2012, p. 38).

Desse modo, pode-se dizer que a educação forja imagens distintas de “homens” e de “mulheres” tendendo estas ao confinamento em torno da família, restritas às atividades domésticas, enquanto tenciona aqueles ao trabalho visto como superior e provedor e às atividades públicas. Assim, vão se construindo as relações de desigualdade em relação às responsabilidades, ao poder, ao saber, ao lazer, à realização pessoal, enfim, às identidades de cada um (TEDESCHI, 2012).

Tais práticas sociais e culturais estão imersas em pressupostos éticos e histórico-filosóficos como as relações hierarquizadas entre o mundo doméstico e o mundo público, como as tarefas de produção realizadas no lar e fora dele, assim como a concepção de que a vida privada não pertence à ordem do social. Semelhantes práticas vão criando representações que contribuem para a constituição de pressupostos culturais, econômicos, jurídicos objetivando manter o lugar feminino em situação de desigualdade. E todo esse processo implica o consentimento das mulheres (TEDESCHI, 2012).

A educação feminina: trajeto histórico

Como amplo processo de socialização da vida coletiva, a educação é o processo de preservação e de continuidade das estruturas sociais e mentais da sociedade. Isso significa que é por meio da educação que são produzidos discursos, códigos e representações que atribuem diferentes significados a corpos e identidades. Desse modo:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela [...] é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos (BRANDÃO, 2006, p. 10-11).

Segundo Brandão (2006), o processo de educação pode também significar a categorização entre os povos, sendo utilizado como instrumento de representação e de dominação entre os indivíduos. Os processos educativos também podem existir de forma impositiva, centralizando o poder e criando categorias hierárquicas de trabalho, dos bens e dos direitos entre os indivíduos.

Nesse sentido, a educação feminina durante muito tempo se restringirá aos cuidados com a casa, o marido e os filhos, ficando a instrução reservada aos meninos (RIBEIRO, 2011).

Tanto nos países de tradição ibérica quanto no Brasil, a educação

formal das mulheres era considerada como heresia social, o que gerou um grande número de mulheres analfabetas na Colônia. Conforme a visão quinhentista, a mulher era considerada como um ser inferior, fazendo parte do *imbecilitus sexus*, uma categoria em que se enquadravam as crianças e os doentes mentais. De acordo com a lógica patriarcal, as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, ou seja, o foco residia na força moral, na constituição do caráter, sendo suficiente pequenas doses de instrução intelectual. Para a sociedade daquele período, a mulher não tinha necessidade de ler e nem de escrever, e se possível deveria ficar calada. Era muito comum a utilização de um versinho pelos homens que dizia: “mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada”, ou “a mulher honrada deve estar sempre calada” (RIBEIRO, 2011, p. 79).

No geral, não se negava a capacidade cognitiva das mulheres em aprender, ao contrário, existia a disposição de que a figura feminina exercesse um papel importante na sociedade, o de cuidadora da família e da casa. No contexto colonial brasileiro, os conventos significam a possibilidade de instrução para as meninas, mesmo com suas limitações, uma vez que neles elas aprendiam a bordar, coser, fazer doces, ler, escrever, contar, talvez um pouco de latim, música e história sagrada (ALMEIDA, 2000).

Porém, no processo de colonização, houve certa resistência da Coroa Portuguesa em autorizar o funcionamento das instituições de reclusão feminina para uma vida pia, os conventos, visto que a clausura atrapalharia o projeto de povoamento da Colônia. Isso se deve à importância do papel traçado pelo Estado português e pela Igreja para a mulher naquela nova sociedade: esposa, mãe e educadora dos futuros cidadãos, na verdade, súditos fiéis e bons cristãos da nova terra.

Devido à devoção religiosa dos colonos, herdada de Portugal, e da insistência para que houvesse locais seguros para que as mulheres da Colônia fossem “guardadas”, já que, conforme o modelo feminino normatizado pela moral católica, a mulher deveria ser pura, honrada, casta,

submissa, além de ser uma criatura frágil, necessitando de proteção. Dentro dessa mentalidade, inicia-se em 1750, a criação das primeiras instituições de ensino para as meninas, denominadas “recolhimentos”. Tais instituições tinham funções assistencialistas, deveriam ser sustentadas por particulares e eram destinadas a mulheres pobres e órfãs, mas também se abriam a pensionistas. O objetivo era educá-las e depois casá-las. Em virtude de a Coroa se recusar a fundar conventos, mas não recusar os pedidos de fundação de recolhimentos, estes vão se tornando a única opção para as mulheres que desejavam viver como religiosas, mas não conseguiam uma vaga nos poucos conventos brasileiros e não desejavam enfrentar os perigos e custos de uma viagem para Portugal. Apesar de não proporcionar o *status* de um convento, os recolhimentos vão recebendo a elite colonial brasileira. “A maior parte das religiosas na Colônia pertencia às famílias mais renomadas, mas não faltaram mulheres mais humildes nos recolhimentos e conventos” (ALGRANTI, 1993, p. 136). Os recolhimentos propunham uma instrução religiosa direcionada tanto para aquelas que possuíam vocação, quanto para aquelas que pretendiam se educar para a vida.

Dentro dos muros do claustro, nos recolhimentos ou nos poucos conventos, as regras eram as mesmas, assim que lá se entrava, um conjunto de hábitos deveria ser esquecido e outro conjunto deveria ser absorvido. Segundo Algranti (1993, p.191): “Controle e disciplina eram aspectos a que as futuras religiosas deveriam acostumar-se desde cedo, e que, sob a orientação da mestra das noviças, seria reafirmado constantemente através de leitura diárias das regras, constituições ou estatutos da casa”.

Esse controle bastante rigoroso se dava mediante supervisão das irmãs responsáveis em acompanhar as tarefas diárias das internas, as quais eram demarcadas pelas badaladas de um sino, sempre no início e ao término das atividades, determinado assim tanto os afazeres individuais como os comunitários.

Boa parte do dia era dedicada à oração. No Recolhimento de Santa Teresa em São Paulo, as reclusas despertavam às 4:30 da manhã. Às 5 horas

deveriam estar no coro, para orações até 3/4 para às 6:00, quando principiavam a rezar “Matinas”, continuando “Laudes” e “Prima”, e depois da “Antífona” se recolhiam às suas celas para as orações mentais. Às 8 horas voltavam ao coro para rezar a “Tércia” e a “Sexta” e continuavam lá para ouvir a missa. Do coro iam para a “casa de labor”, trabalhar para a comunidade até as 11 horas; depois disso cada uma ia para sua cela para exame de consciência sobre o que tinham feito “do tempo que despertou até a presente hora”; 1/4 de hora mais tarde, iam para o refeitório. O jantar, como chamavam a essa refeição, durava até às 12:30, quando permaneciam em suas celas até às 14 horas. Dirigiam-se então para o coro para rezar as “Vésperas”, e depois retornavam ao trabalho até às 17:30, quando no coro, deveriam rezar as “Completas”; mais 15 minutos de “lição espiritual” que ouviam assentadas e logo imediatamente rezavam o terço do rosário com alguma pausa a cada mistério, concluindo pela Ladainha de Nossa Senhora. Em seguida, dirigiam-se ao refeitório e, depois deste, repouso até 20:30. Mais 15 minutos de novo exame de consciência e, tocado o sino, dirigiam-se cada uma a sua cela a fazer algumas devoções até às 21:30, em que entravam a descansar e dormir (ALGRANTI, 1993, p.193-194).

O tempo era rigorosamente controlado, havendo punição para ausências e atrasos. Naquele contexto histórico, o objetivo principal da educação feminina era o adestramento do comportamento, bem como a submissão ao sexo masculino. Segundo Foucault (1996, p. 143), a disciplina dos corpos contribui para este adestramento: “A correta disciplina é como a

arte do bom adestramento, de forma que o poder de disciplinar funciona para adestrar, e se apropriar mais e melhor”. Nesse processo vai se forjando o controle do corpo e da mente de forma invisível e insidiosa, conforme requer a dominação masculina.

Com isso, os processos educacionais e formativos para as mulheres visavam a transformação das consciências no sentido de conformação à estrutura social existente. Desta maneira, os espaços femininos foram sendo delimitados por meio das práticas pedagógicas e dos processos que proporcionaram a formação de jovens submissas, de boas maneiras dentro da moral vigente e que tinham disciplinado não somente o corpo, mas também a alma.

No século XVIII, a ideia de uma educação feminina ainda não estava plenamente difundida na Colônia, mesmo para a elite daquele período. Para os pais mais esclarecidos, que entendiam que suas filhas deveriam ser instruídas, isso acontecia dentro dos lares e com diferença no que era ensinado aos meninos. Para as meninas, além das prendas domésticas, era suficiente aprender as quatro operações e as primeiras letras, que colaboraria para a compreensão dos sermões religiosos.

Ao final do século XIX e início do século XX, os discursos que ainda reverberam sobre a representação da mulher na sociedade, apresentavam-se atrelados aos dogmas religiosos impostos pela Igreja católica. Nesse sentido, o papel da mulher na sociedade residia em ser mãe civilizadora, aquela que até então cultivava as virtudes de seus filhos e formava o caráter dos homens. Até aquele momento, a educação que a mulher recebia se restringia aos limites domésticos, isto é, bordar, coser, tocar piano, etc. O conhecimento das necessidades dos filhos e do marido era o suficiente e, para tal, a participação da mulher na vida política seria desnecessária, uma vez que esse mundo poderia desvirtuar sua moral.

Todavia, com o avanço do capitalismo, as pretensões brasileiras de progresso exigiram a formação e a capacitação da população para o desenvolvimento socioeconômico e, para tal, a educação tornou-se fundamental. A mulher passa a ser vista, segundo o ideário republicano,

como formadora de pessoas. Assim, a visão da mulher inculta e ignorante é substituída pela da mulher educada.

A mulher deveria cultivar-se para viver em sociedade e ser agradável ao homem, porém não poderia concorrer com ele profissional e intelectualmente, pois isso seria ultrapassar os limites da segurança social e ela representaria um risco. Em princípio, a ela caberia regenerar a sociedade, e para isto precisaria ser instruída. Mas instruída de forma que o lar e o bem estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por esta instrução, que não possuía um fim em si mesma, mas era direcionada para o bem estar marido. A instrução da mulher deveria se reverter em benefício da família e através desta, à pátria se expandiria cada vez mais em seu desenvolvimento, alinhando-se com as grandes nações do mundo (ALMEIDA, 2014, p.73).

Com a disseminação do ideário liberal, plasmado pelo poder da escola como vetor de civilização, ocorre uma expansão do sistema escolar, surgindo a necessidade de formação dos professores. Já em meados do século XIX, surge a primeira Escola Normal, inicialmente direcionada aos homens. Todavia, nas décadas seguintes o Estado decide estender as escolas primárias direcionadas ao sexo feminino e, com a necessidade de formação de professoras, foi criada em 1846 a Escola Normal Feminina no Seminário das Educandas, instituição voltada para mulheres órfãs ou que não podiam se sustentar, além daquelas que demonstravam interesse em se tornar professoras.

Desse modo, cursar o magistério despontou para algumas mulheres como a única alternativa para que não se tornassem um peso para a sociedade ou necessitassem de auxílios constantes. O magistério se adequou

às exigências da sociedade, a qual defendia a restrição da mulher aos cuidados domésticos e maternos (ALMEIDA, 2014).

Para aquelas que desejavam ingressar no mercado de trabalho, o magistério foi um dos poucos caminhos, além da enfermagem, visto que era negada sua entrada em cursos de nível superior. Essas duas profissões eram socialmente aceitáveis, pois possuíam em seus cernes benevolência, paciência, docilidade, entre outras qualidades atribuídas à essência feminina.

As lutas femininas e a escrita da/para a mulher

Tendo sido cerceadas da instrução por muitos séculos, no século XX as mulheres que possuíam alguma instrução ainda eram direcionadas para o casamento e para a maternidade. Enquanto aos homens cabia a direção das coisas e do mundo, isto é, o universo público, para elas, o domínio do conhecimento letrado se manifestava no universo privado.

Inicialmente, a escrita feminina era composta por diários e anotações que registravam sua existência, ao transmitir experiências e contar um pouco de si e dos que viveram a sua volta. Outra forma de comunicação clássica permitida às mulheres, como forma de participação do mundo da escrita, foram as correspondências. De acordo com Jinzenji (2012), no contexto europeu, as autorias femininas na passagem do século XVII para o XIX, quando não eram depreciadas, se concentravam em gêneros específicos como obras de educação, romances e produção não ficcional voltadas para as crianças. Nesse período, havia uma dificuldade enorme para que as mulheres pudessem participar dos espaços intelectuais e culturais. Isso se devia, em grande parte, pelas estruturas sociais que reforçavam os preceitos de que o destino das mulheres deveria ser o de ser mãe, esposa e dona de casa.

Na contramão dessa vertente, os movimentos feministas do século XIX impulsionaram, a partir de diversas lutas, dentro e fora do Brasil, o acesso das mulheres à educação formal e às condições para que ocupassem, em definitivo, um espaço no exercício da intelectualidade e nas narrativas

literárias. De acordo com Anne Marie Kapelli (1994), com a internacionalização dos movimentos feministas, surgiram vários debates sobre as incertezas e as demandas das mulheres por direitos políticos e sociais que impulsionaram a escrita numa ótica onde o lugar de fala agora era o das mulheres.

Para a pesquisadora Maria José Mota Viana, a participação feminina na literatura como meio de representação das memórias femininas pode ser considerada como resultado dos discursos feministas divulgados no Brasil e no mundo. Desse modo,

[...] os movimentos feministas desencadeados com certo furor na Europa e nas Américas, contando com um indiscutível aliado, os meios de comunicação em avanços tecnológicos sem precedentes, viabilizaram a entrada definitiva das mulheres no mercado editorial. Nenhum outro momento lhes seria mais propício do que esse. Da Europa e dos Estados Unidos chegavam, via telecomunicações, notícias e informações sobre os acontecimentos socioculturais mais recentes, enquanto no Brasil vivíamos a ditadura militar e suas imensuráveis e já tão discutidas, porém nunca suficientemente entendidas, consequências no âmbito cultural (VIANA, 1995, p. 15).

Nesse momento, os jornais e as revistas foram os principais veículos de produção literária feminina, se destacando como espaço de resistência. Dentro do universo da leitura e da escrita, as mulheres letradas se encontravam em um estado de exceção em relação à condição subalterna que a condição feminina significava.

No Brasil, as impressões de periódicos voltados ao público feminino surgem a partir de 1850, no Rio de Janeiro, com a produção do *Jornal das Senhoras* (1852-1855), que trazia em seu bojo características feministas de

forma a reivindicar direitos sociais e políticos para as mulheres. Outros jornais femininos como *O Sexo Feminino* (1875-1877), *A Família* (1889-1897) e *Quinze de Novembro do Sexo Feminino* (1890-1896), todos publicados na cidade do Rio de Janeiro, se propunham a esclarecer as mulheres sobre a sua condição na sociedade, além de falar sobre a subjugação do sexo feminino. A luta pelos direitos das mulheres dava seus primeiros passos, tímidos, é claro, mas seria o começo de algo que se ampliaria paulatinamente. Embora de forma sutil, o consumo destes jornais indicava também a existência de prática de leituras entre a mulheres e do interesse feminino em ultrapassar os gêneros literários a ela designados até o momento.

Dentro desse cenário de transformações políticas e culturais, podemos citar o caso da sociedade goiana, que irá dispor de um importante jornal feminino, de cunho literário e noticioso, e que foi fundado por mulheres. Trata-se do jornal *O Lar* (1926-1932), dirigido por Oscarlina Alves Pinto, com a colaboração de Yeda do Nascimento, Maria Paula Fleury Godoy, Genezy Caiado de Castro entre outras. Apesar da modéstia de suas fundadoras, que definiam o jornal como de caráter “amador” e desprovido de ambições literárias, elas demonstraram nas páginas do jornal o exercício da atividade intelectual em Goiás. Dessa maneira, as demandas das mulheres por emancipação profissional, em defesa do divórcio e do sufrágio universal, a partir dos anos 1930, passaram a ocupar grande espaço na imprensa goiana.

Na década 1930, as contínuas alterações na sociedade contribuíram para que novas perspectivas fossem inseridas na imprensa, entre elas, um segmento voltado para as mulheres que, anteriormente, era caracterizado pelos padrões de boa esposa e mãe. As novas temáticas abordaram também as demandas daquele período como a discussão sobre a felicidade conjugal e a proposição do divórcio, a instrução e o trabalho feminino (SOARES, 2012).

De acordo com Duarte (2017, p. 19), “[...] os periódicos femininos propiciaram novas reflexões acerca da tradição literária das mulheres, da

profissionalização das primeiras jornalistas, da função social dos jornais e revistas no que diz respeito a ampliação do público leitor e na conscientização feminina”.

Os periódicos femininos possuíam múltiplas diversidades e prometiam cooperar para o desenvolvimento social e para a luta pela emancipação moral da mulher, além de apresentaram as lutas e as reivindicações pela instrução para as meninas, às vezes, situando ao lado das notas e comentários sobre moda, ou receitas, artigos reclamando melhores condições de vida. Nesse sentido, os periódicos vão se empenhando em acompanhar as transformações no tempo, muitas vezes, defendendo o direito das mulheres em ser respeitadas, ter direito à educação e adentrar os espaços públicos.

Considerações finais

A história sempre foi narrada, relatada e significada, sobretudo, pelos homens letrados - os quais, usando e abusando do controle e da distribuição da palavra escrita - escritores, cronistas, historiógrafos colocaram em relevo a dimensão pública e os grandes feitos heroicos masculinos, invisibilizando a dimensão privada, espaço em que as mulheres constituem suas identidades, seus sonhos, suas desilusões e também suas resistências. Resultante da manipulação da palavra, da escrita ocorre um cerceamento das ferramentas do pensar, do narrar e do escrever das mulheres; o que contribui para um apagamento da memória feminina.

O olhar masculino via no estudo dos corpos uma diferença sexual necessária e imutável que hierarquizava os sexos. Esse olhar se expressa na arte, na retórica construindo as representações que vão ditando as funções de cada sexo. Discursos, representações, práticas vão se imiscuindo na vida das mulheres e gerando um movimento de reprodução desses discursos, representações e práticas que concebem as mulheres apenas como reprodutoras. A família era considerada o suposto destino das mulheres, dessa forma, o matrimônio é considerado o ponto alto da existência

feminina. Assim, o casamento designa o momento em que o Estado e a Igreja, representando a sociedade, autorizam a mulher a construir seu próprio lar, reconhecendo sua função dentro dele: companheira, segundo a Bíblia e colaboradora conforme o Código Civil. Se o Estado insiste na importância cívica do casamento e da família, na sua relação com o desenvolvimento do país, a Igreja salienta que o matrimônio é um laço sagrado.

Dessa forma, historicamente, as mulheres foram imaginadas e expressas, isto é, representadas, como seres inferiores biológica, política, social e intelectualmente. Essas representações se repetirão por vários séculos em vários pensadores, justificando a diferença entre homens e mulheres como natural e imutável. Dessa forma, originaram-se símbolos e representações em que as mulheres foram colocadas em posições hierarquicamente inferiores em relação aos homens. Tanto a construção como a manutenção dessas representações femininas foram defendidas por instituições religiosas, educacionais e políticas.

Todavia, tais representações vão sendo contestadas. A partir da premissa foucaultiana, segundo a qual onde há poder há resistência, nem sempre essas mulheres se sujeitaram. A resistência se faz a partir de fissuras, brechas, pequenos espaços de negociação e contrapoderes. Os primeiros jornais femininos vão se constituindo em espaço de negociação e de resistência, ao mesmo tempo que conservam certos discursos que mantêm a imagem da mulher como mãe e esposa confinada ao lar, vão também apresentando novos discursos e olhares sobre a mulher. Paulatinamente, são forjados novos discursos que apresentam, nesse contexto de busca pela modernidade, a ideia de que o acesso à instrução para as meninas era condição *sine qua non* para a emancipação feminina. Ainda que fosse uma emancipação tutelada, uma liberdade vigiada e restrita - duramente criticada posteriormente pelas estudiosas do feminismo - esses novos discursos significaram a abertura da possibilidade de transformação da forma como a mulher é constituída, vista e pensada.

Referências

ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: mulheres na Colônia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

ALMEIDA, Jane Soares. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr.2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1315>. Acesso em: jan. 2020.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na Educação: missão, vocação ou destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval; et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 2011, p.7-38.

SHARP, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 2011, p.39-62.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

_____. *À beira das falésias: a história entre incertezas e inquietudes*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora UFEGS, 2002.

DUARTE, Constância Lima. *Impressa feminina e feminista no Brasil do século XIX: dicionário ilustrado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

JINZENJI, Mônica Yume. Leitura e escrita femininas no século XIX. *Cadernos de Pagu*, Campinas, n. 38, p. 367-394, jan./jun 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/issue/view/1122>. Acesso: jan. 2020.

KAPPELI, Anne-Marie. Cenas feministas. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle; FRAISSE, Genevieve. (Dir.). *História das mulheres no*

Ocidente: o século XIX. Porto: Afrontamento, 1994. v. 4. p. 540-579.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 14.ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros Mota. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução de Ângela M. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução de Denise Bottmann. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*, n. 29, 1995. Disponível em: <https://www.anpuh.org/revistabrasileira/view>. Acesso: jun. 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 79-94.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. Amor, casamento, desquite e sangue: caminhos da conjugalidade no Brasil através das páginas da Revista Feminina. In: *XV Encontro Regional de História da Anpuh-Rio*, 2012. Disponível em <http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais>. Acesso em: 24 jul. 2020.

VIANA, Maria José Motta. *Do sótão à vitrine: memórias de mulheres*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1995.

TEDESCHI, Losandro. Os desafios da escrita feminina na história das mulheres. *Raído*, Dourados, MS, v. 10, n. 21, p. 153-164, jan/jun. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/L84oVn>. Acesso em: fev. 2020.

TEDESCHI, Losandro. *História das mulheres e as representações do feminino na História*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2008.

TEDESCHI, Losandro. *As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica*. Dourados, MS: Editora UFGD, 2012.

Submetido em: 30/01/2021

Aceito em: 29/04/2021

Publicado em: 12/05/2021