

Capítulo 2

O COLÉGIO ANDRADE NA CORTE CARIOCA

D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, natural de Minas Gerais e ilustrada educadora, fundou há muitos anos um colégio para meninas [...] Este colégio funcionou na rua do Riachuelo e hoje está na do Catete (Sacramento Blake, 1900)

Em 1869, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade instalou seu colégio na Corte carioca. A educadora contava, então, com 30 anos de idade e já havia lecionado e dirigido uma escola particular de meninas na cidade de Vassouras, interior da Província fluminense, pelo menos desde 1864. Em termos numéricos, o Colégio Andrade, de Maria Guilhermina, era mais uma escola particular que se abria na capital do Império nesse período. Em termos de funcionamento e de prática pedagógica, o quadro era outro.

Na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Andrade – denominado Externato Andrade a partir de 1888 – funcionou por ininterruptos 37 anos, dos quais a quase totalidade sob a direção da referida educadora. Esse longo período de funcionamento não chega a ser um caso excepcional, mas não era a regra para muitas escolas particulares cariocas no século XIX, que não conseguiam se manter abertas por tanto tempo. Além disso, e mais importante, Maria

Guilhermina, num explícito diálogo com elementos da pedagogia norte-americana, colocou em prática novos processos pedagógicos, como o método intuitivo, a co-educação dos sexos, o alargamento do currículo escolar feminino.

Algumas dessas experiências pedagógicas ensaiadas no Colégio Andrade estavam na contramão do que geralmente se praticava nos estabelecimentos de ensino, tanto públicos quanto particulares, da Corte carioca. É verdade que nos debates travados pela imprensa pedagógica e pelos professores essas novidades não estavam ausentes. Mas, em geral, muitas delas foram recusadas na prática dessas escolas e outras só ficaram no discurso. Nesse sentido, o colégio de Maria Guilhermina atravessou o ambiente carioca oitocentista de maneira diferenciada, praticando uma pedagogia nova, o que foi possibilitado, por sua rede de pertencimento religioso a partir da qual ela acessou essa pedagogia. E, ao se apropriar de elementos do repertório pedagógico norte-americano, ao fazer circular aqui idéias e práticas características do ensino daquele país, ela fez o papel de mediadora cultural, colaborando para dar visibilidade a outra concepção de educação e a outra maneira de fazer a escola e de ensinar.

Assim, interessa neste capítulo, explicitar o que do repertório pedagógico norte-americano Maria Guilhermina fez circular na sua escola na Corte na década de 1870 e início da década de 1880, antes de sua viagem de estudos para Nova York. Interessa também entender o ambiente no qual ela fez circular esses saberes e práticas, buscando seus possíveis interlocutores e o alcance de suas iniciativas nesse momento.

2.1 – O Colégio Andrade, de Maria Guilhermina

A segunda metade do século XIX foi marcada por uma expansão do processo de escolarização na cidade do Rio de Janeiro. Segundo Alessandra Schuler (2002, p. 56), os dados sobre alfabetização fornecidos pela Comissão de Estatísticas dos Censos de 1872 e 1890 revelavam que 30% da população da cidade carioca sabia ler e escrever em 1872, proporção que se elevou a 50% em 1890, número expressivo se levarmos em conta a média nacional de 15%. Nesse período, houve um crescimento não só do número de escolas estabelecidas, mas também do número de alunos que as freqüentavam. Essa expansão ocorreu tanto no ensino público primário, a cargo do Estado, quanto no ensino primário e secundário, de iniciativa particular, segundo dados encontrados nos relatórios dos inspetores de instrução primária e secundária da Corte (anexos aos Relatórios do Ministério dos Negócios do Império).

Os dados estatísticos sobre o estado geral da instrução fornecidos por esses relatórios são imprecisos, especialmente no tocante à instrução particular. Em geral, nessas estatísticas, “os algarismos pecam por deficientes”, conforme apontado pelo ministro dos Negócios do Império em 1870, em virtude das informações incompletas, e algumas vezes até incorretas, sobre esses estabelecimentos privados de ensino. Além das escolas arroladas, mas das quais a Inspetoria não possuía dados, ou por falta de inspeção, ou porque seus diretores não preenchiam os mapas de freqüência de alunos, havia também uma “infinitude” de escolas, das quais não se tinha nem mesmo notícia, sem falar no ensino doméstico:

Segundo informações recebidas dos lançadores para a décima urbana do município no corrente exercício, há 123 estabelecimentos particulares de instrução, isto é, mais 11 além do [112] enumerados neste mapa, que são aqueles de que deram notícia as delegacias de inspetoria geral (RMNI, 1872, Anexo, mapa 16)

Observações como essa, feita pelo inspetor-geral de instrução da Corte, não eram raras nos relatórios oficiais. Entretanto, se a deficiência dos dados nos faz supor que o número de alunos freqüentes nas escolas particulares era ainda maior do que os apresentados nos relatórios oficiais da Corte, a situação se complica se levarmos em conta que muitos deles podiam ser contados duas vezes. Isso porque, quando algum aluno mudava de escola durante o ano, era comum que seu nome figurasse tanto na lista de alunos de sua antiga escola quanto na lista da escola para a qual se mudou¹. Mas, se por um lado, essas estatísticas não nos fornecem dados fidedignos, impossibilitando um grau maior de precisão quanto aos números de escolas e alunos da Corte, por outro, elas nos fornecem alguns parâmetros mínimos de avaliação do estado da instrução.

Em 1830, havia no município neutro da Corte 6 escolas públicas primárias para meninos e 53 escolas de ensino primário e secundário oferecidas pela iniciativa particular, das quais 64% para o sexo masculino (SCHUELER, 2002, p. 9). Em 1854, o número de estabelecimentos públicos de ensino subiu para 30 (incluindo o Colégio Pedro II), com um total de 1.927 alunos (incluindo 63 alunos de aulas avulsas). Já o número das escolas particulares somava um total de 68, com 3.698 alunos (RMNI, 1856, Anexo). Vinte anos

¹ “De tantos colégios que existem, e de não haver para o comum dos pais motivos muito positivos de preferência, resulta que pelo mais fútil pretexto; v. g. por haver mais perto de casa outro colégio, por andar em um colégio o filho de uma amigo ou parente, por qualquer desgosto com o diretor ou com algum professor, os pais tiram seus filhos de um e o levam para outro colégio” (RMNI, 1851, Anexo, p. 5). Confira também: RMNI, 1870, Anexo, p. 2 e 1872, Anexo, p. 43.

depois, em 1874, eram 114 os estabelecimentos particulares de instrução primária e secundária, com 9.596 alunos, para 79 estabelecimentos públicos (incluindo o Colégio Pedro II) com 6.372 alunos freqüentes (RMNI, 1875, Anexo, p. 8, 13). Em 1883, o inspetor de instrução da Corte informava que para o ensino primário havia 94 escolas públicas, com 5.826 alunos e 183 particulares (incluindo 7 escolas subvencionadas pelo governo) com 6.331 alunos freqüentes (RMNI, 1884).

Vistos globalmente, esses números indicam que, apesar do crescimento do investimento estatal no setor, foram os estabelecimentos particulares que marcaram o cenário educacional da Corte imperial, apresentando um número de escolas e de alunos sempre superior aos do ensino público. É verdade que essa superioridade numérica se concentrava no ensino secundário, visto que, com exceção do Colégio Pedro II, o Poder Público se encarregava de oferecer somente a instrução elementar para seus cidadãos, especialmente para os menos favorecidos financeiramente, deixando a cargo da iniciativa particular uma instrução mais elevada, destinada àquela parcela da população que podia pagar.

	ENSINO PÚBLICO		ENSINO PARTICULAR	
	Freqüência		Freqüência	
	Primário	Secundário	Primário	Secundário
1854	1.702	225	1.510	2.188
1874	6.008	364	6.080	3.516
1883	5.826	421*	6.331	-

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados dos RMNI 1854, 1874, 1883.

* Dados referentes à matrícula.

Na verdade, esse quadro de preponderância da iniciativa privada na oferta de vagas no ensino se tornou possível em face da presença ainda tímida, apesar de crescente, do Estado nesse setor. Aliás, esse mesmo Estado via com bons olhos a expansão das escolas e colégios particulares, considerando necessária a sua contribuição para a educação da mocidade: “O Governo Imperial cumpre o grato dever de reconhecer e confessar que a ação dos professores públicos tem sido ativa, constante e eficazmente secundada por importantes trabalhos da iniciativa particular” (RMNI, 1877, p. 19).

Apesar de considerar bem-vinda, a elite dirigente ao mesmo tempo em que concedia liberdade a particulares para que agissem a favor da instrução, buscava, como fez a partir de meados do século XIX, exercer algum controle sobre ela. A iniciativa privada estava mais sob a égide do que Ilmar Mattos (1990) denominou de “governo da casa” do que do “governo do Estado”, por isso deveria ser normatizada e fiscalizada pelo Poder Público, modificando o quadro desenhado por Justiniano José da Rocha, em 1851, ao avaliar o estado da instrução no município da Corte:

Há no Rio de Janeiro, atenta a desregrada aplicação da liberdade de indústria ao ensino, uma infinidade de colégios e de escolas, de cuja existência nem é possível dar fé; multiplicam-se tais estabelecimentos por quase todas as ruas; quem quer que pode por quaisquer meios reunir meia dúzia de meninos, arvora-se em educador da mocidade, e daí tira um lucro que, embora insignificante, de sobejo compensa o seu trabalho (RMNI, 1851, Anexo, p. 1).

Assim, para colocar limites na “desregrada” atuação das escolas particulares, o decreto de 17 de fevereiro de 1854, promulgado por Couto Ferraz, então ministro do Império, estabeleceu, dentre outros requisitos, normas para o estabelecimento e o funcionamento do

ensino particular na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com o decreto, qualquer cidadão que desejasse abrir um estabelecimento de instrução primária ou secundária deveria, a partir de então, ter autorização prévia do inspetor-geral, dar provas de moralidade, capacidade profissional e ser maior de 21 anos, no caso de professores, e de 25, no caso de diretores. Estes últimos deveriam declarar o programa de estudo e o regulamento do estabelecimento; a localidade, os cômodos e o estado geral da casa onde seria instalado, bem como os nomes e as habilitações dos professores a serem contratados. Além disso, ficavam obrigados a remeter relatórios trimestrais à Inspeção Geral da Corte, informando o número de alunos, as disciplinas e os compêndios adotados, devendo também abrir seus estabelecimentos à inspeção periódica realizada pelos funcionários do governo (DECRETO de 17 de fevereiro de 1854, Título IV, § 99 – §114).

Dessa forma, o Governo Imperial buscava sair de um regime marcado pela “ampla liberdade ou licença, com que se estava habituado”, para outro, no qual se exigia uma segurança mínima para o exercício da profissão. O objetivo aqui era estabelecer a liberdade de ensino particular, “harmonizando os direitos do Estado com desenvolvimento da atividade e da iniciativa dos cidadãos”. O governo determinava as condições em que poderia ser exercido o magistério e conservava os direitos de inspeção e vigilância “de que não pode ser privado sem o comprometimento da parte mais importante de sua missão social”(RMNI, 1870, Anexo, p. 12).

Essa iniciativa fazia parte de um conjunto maior de medidas por meio das quais a elite dirigente buscava estabelecer um Estado racional responsável pelo controle e supervisão da sociedade (BRESCIANI, 1976; MATTOS, 1990). Entretanto, essas determinações encontravam “embaraços práticos na sua execução”. Seu funcionamento efetivo esbarrava na força de uma prática e dos interesses particulares que não se dobravam à tentativa de burocratização do

Estado, evidenciando uma resistência do “governo da casa” em se colocar sob a vigilância tutelar do governo do Estado. Dezoito anos depois de promulgado o decreto, o inspetor-geral da instrução primária e secundária da Corte reclamava:

A idéia de ensino livre está tão inoculada no espírito dos diretores e professores dos colégios particulares, que nem todos se prestam de boa vontade às exigências do regulamento que, aliás, são para com eles tão severas, como para com os das escolas públicas (RMNI, 1872, Anexo, p. 29).

É importante deixar claro que o objetivo da elite dirigente não era dificultar a ação da iniciativa privada, mas sim normatizá-la. Entretanto, ao mesmo tempo em que se buscava essa normatização, que, aliás, não recaía apenas sobre o ensino particular, mas atingia também o público, começava a aparecer no discurso de alguns estadistas a idéia do ensino particular como auxiliar indispensável para o desenvolvimento da instrução, conforme ocorria em países nos quais o ensino mais difundido, como nos Estados Unidos. Em parte de seu relatório, o conselheiro Josino do Nascimento Silva explicitava essa posição:

Em nossas circunstâncias, não é possível deixar de considerar o ensino particular como grande auxiliar do ensino público [...] .

A existência de uma escola em todos os lugares em que haja núcleo de população é a necessidade que mais instantaneamente se deve satisfazer; e de outra sorte os recursos da Província não seriam suficiente para cumprir o preceito constitucional, que quer o ensino elementar por toda a parte [...] (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 6 out. 1872, p. 218).

Por isso, nas décadas de 1860 e 1870, o Governo Imperial se viu às voltas com a dupla, e às vezes contraditória, tarefa de ordenar o ensino de iniciativa particular e de incentivá-lo. A

sempre alegada penúria dos cofres públicos, aliada ao aumento da demanda por escolas por parte da população carioca², acabou por levar a elite dirigente a optar pelo incentivo à iniciativa privada, para que ela cumprisse o papel que o Estado alegava estar além de suas forças, levando a escola aonde “os braços estatais nunca lograram chegar” (ALONSO, 2002, p. 252): “A iniciativa privada prepara avultado número de cidadãos e manda a prudência animar tão valiosa coadjuvação” (RMNI, 1872, p. 20).

O debate travado na década de 1870 nos mostra que uma das maneiras de incentivar o estabelecimento de escolas da iniciativa particular era a adoção da liberdade de ensinar “sem demasiadas exigências”. Essa medida foi defendida mais de uma vez no Conselho de Ensino do Município Neutro da Corte por Abílio César Borges. Borges, que além de conselheiro era também proprietário de uma escola particular, argumentava, em 1873, que toda vigilância era pouca quando se tratava de escolas públicas e que a ação do governo era “ineficaz, ocupando-se também com estabelecimentos não subvencionados pelos cofres públicos”. Para ele, assim como para os demais conselheiros, ensino livre era sinônimo de “exercício do magistério particular, abertura e direção de aulas e colégios particulares de instrução primária e secundária, sem censura prévia”, estando sujeitos apenas à inspeção governamental (AGCRJ, Instrução Pública, código 11-4-12, p. 8-9).

Esse raciocínio reaparece nos relatórios oficiais do Império. Considerando a instrução elementar uma das primeiras condições de progresso material e moral de qualquer sociedade civilizada, “elemento vital das sociedades modernas”, e da “incapacidade” do Estado de multiplicar em número suficiente as escolas, em 1878, o ministro do Império, Carlos Leôncio

² Sobre esse aumento de demanda por escola confira: Gondra e Lemos (2001); Scheller (2002).

de Carvalho (RMNI, 1878, p. 63), defendeu uma liberdade de ensino mais ampla e a adoção de medidas que facilitassem o estabelecimento de escolas particulares:

Urge tornar completamente livre o ensino, revogando-se a disposição que faz depender de uma licença e de provas de capacidade profissional a abertura de qualquer escola ou estabelecimento de instrução. A liberdade de ensinar é um direito que o Estado não pode e nem deve tolher no duplo interesse da difusão da instrução e do melhoramento do ensino oficial.

Além da defesa do direito à liberdade de ensinar, o ministro alegava também que essa liberdade era o “complemento natural do ensino obrigatório”, uma vez que vinha ao encontro do direito dos pais de escolher onde colocar os filhos para serem educados. Essa proposta inseria-se no processo de reformas do final do Império, alavancado pela crítica que alguns setores da elite política liberal dirigiam ao regime de centralização política, econômica e administrativa, levado a efeito pelos dirigentes saquaremas. De acordo com esses críticos, que clamavam “por condições para o desenvolvimento da livre iniciativa” (ALONSO, 2002, p. 247), ao Estado cabia assegurar um “regime de liberdade”, o que aqui significava a liberdade de abrir escolas, sem precisar para isso do título de capacidade profissional concedido pelo Estado, e a liberdade dos pais de escolher onde educar seus filhos³.

Esse discurso tão presente na década de 1870, teve também seu contraponto. Os redatores do jornal *A Instrução Pública* (15 nov. 1872, p. 164), por exemplo, criticavam reiteradamente a facilidade dos exames de capacidade profissional e defendiam uma ação mais direta do Estado para que se cumprisse o lema: “Ensine quem souber e não quem quiser”. Alinhavam-se, assim, ao discurso conservador, segundo o qual a liberdade supõe a ordem, por

³ Sobre a crítica feita pelos grupos liberais no fim do Império, confira: Ângela Alonso (2002).

isso ela deveria ser restringida até que se constituísse uma opinião pública. A direção do jornal argumentava que a educação não podia “ser abandonada ao capricho e às insensatas pretensões da iniciativa individual” e que a prescrição de multas para os pais e tutores remissos era uma confissão de que o interesse dos pais não era a “melhor nem a mais eficaz garantia” da boa educação intelectual seus filhos (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 15 nov. 1872, p. 164; 28 fev. 1875, p. 2; 23 maio 1875, p. 99, respectivamente).

Apesar das resistências, a liberalização do ensino foi ganhando força no final da década de 1870 até se transformar em medida legal em 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho, decretada em 19 de abril do mesmo ano⁴. Por meio dela, o Estado tornou livre o ensino primário e o secundário na Corte e o superior em todo o Império, reservando-se o direito apenas de fiscalizar as “condições de moralidade e higiene” das escolas particulares (DECRETO n. 7247 de 19 de abril de 1879, arts. 1º e seguintes).

Foi nesse cenário de expansão da escolarização, de significativa importância dos estabelecimentos privados de ensino e de busca de um ordenamento do campo educacional por parte do Poder Público, que Maria Guilhermina Loureiro de Andrade abriu seu colégio de instrução primária e secundária na cidade do Rio de Janeiro. Em 1868, ela solicitou, com sucesso, dispensa das provas de capacidade profissional⁵ para lecionar na Corte, ficando autorizada, pelo Conselho Diretor de Instrução, a abrir e “dirigir colégio de instrução primária

⁴ Antes disso, 1877, o Governo Imperial, apesar de não ter revogado o regulamento de 17 de fevereiro de 1854, que exigia provas de capacidade profissional e moral, estava “dispensando as primeiras, de modo que se pode dizer que é livre a instrução particular” (RMNI, 1878, Anexo, p. 20).

⁵ As provas de capacidade profissional eram exigidas dos candidatos ao magistério tanto público quanto particular. Entretanto, a dispensa dessas provas era prática comum e tinha amparo legal. De acordo com o art. 11, § 4º das Instruções do Império de 24 de setembro de 1864, a dispensa das provas de capacidade profissional podiam ser autorizadas mediante requerimento documentado do interessado, acompanhado de informações do inspetor-geral, no qual se atestasse a sua idoneidade intelectual. Esse atestado podia tanto ser um diploma, quanto cartas de pessoas com reconhecimento social. No acervo do AN e do AGCRJ, não encontrei o requerimento de Maria Guilhermina, apenas o ofício do inspetor de instrução da Corte ao ministro do Império comunicando a deliberação do Conselho Diretor de Instrução.

e secundária e ensinar francês, inglês, geografia e aritmética” (AN – Série Educação, cx.12, doc. 5; RMNI, 1872, Anexo, mapa 28). No ano seguinte, foi aberto o Colégio Andrade, estabelecimento que Guilhermina dirigiu, auxiliada por suas irmãs, até 1905 (ALMANAQUE LAEMMERT, 1869-1905).

Seguindo os anúncios de escolas particulares no *Almanaque Laemmert*, no século XIX, encontrei seu estabelecimento de ensino funcionando no município neutro da Corte, a partir de 1869. Destinado à educação feminina até 1879, funcionando como estabelecimento misto a partir de então, o Colégio Andrade foi instalado primeiramente no Campo da Aclamação n. 67, freguesia de Santo Antônio, mudando de endereço por diversas vezes, conforme se pode ver na tabela a seguir:

Ano	Endereço
1869	Campo da Aclamação, 67 – Sto Antônio
1870/1872	Rua Aprazível, 09
1873/1874	Rua do Riachuelo, 130 – Sto Antônio
1875/81	Rua do Riachuelo, 160 – Sto Antônio
1882	Rua do Riachuelo, 102 – Sto Antônio
1883/84	Não consta anúncio no Almanaque
1885/87*	Rua do Barão do Bom Retiro, 21 – Engenho Novo
1888/91**	Rua do Catete, 109
1892/1900	Rua do Catete, 115
1901/1905	Rua Conselheiro Bento, 6

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados do *Almanaque Laemmert* e dos códices 12-4-12 e 12-4-13, da série Instrução Pública do AGCRJ.

* Nesse período o colégio encontrava-se sob a direção de Francisca Loureiro de Andrade Franco, irmã de Maria Guilhermina.

** A partir de 1888, depois de retornar dos Estados Unidos, Maria Guilhermina abriu seu estabelecimento na Rua do Catete com o nome de “Externato Andrade”.

Essa mudança constante de endereço refletia a situação precária da maior parte dos estabelecimentos de instrução no município neutro da Corte, instalados em prédios alugados e, na sua maioria, construídos com fins residenciais, como era o caso do Colégio Andrade. Nesse período, era comum o funcionamento das escolas em casas alugadas que, em geral, eram também local de residência dos mestres e de suas famílias⁶. Essa situação era comum tanto nas escolas públicas quanto nas escolas da iniciativa particular:

Sabe-se que em nosso país não há edifícios em aluguel que tenham sido expressamente construídos para colégios; ocupam estes edifícios prédios mais ou menos vastos, construídos porém para residência de famílias (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 4 abril 1875, p. 43).

A condição de prédio de aluguel, deixava as escolas em situação de instabilidade, ficando os diretores desses estabelecimentos na dependência dos proprietários dos edifícios. O aumento dos aluguéis e os “caprichos e exigências dos proprietários” sujeitavam os estabelecimentos de ensino a repetidas mudanças de endereço (RMNI, 1878, p. 63).

Paralelamente a essa possibilidade, no caso do colégio de Maria Guilhermina, podemos também supor que a mudança se deu em virtude de um aumento do número de alunos, o que teria obrigado a mudança da escola para um prédio maior. Nos primeiros anos do Colégio Andrade, a frequência era pequena: 19 alunas em 1870 e 13 no ano seguinte (AGCRI, Instrução Pública, código 12-4-12, p. 65 e código 12-4-13, p. 152). Não temos dados sobre a matrícula e a frequência para o restante da década de 1870 e início da década de 1880, mas pode-se supor

⁶ Segundo dados do *Almanaque Laemmert* (1878, p.421), por exemplo, o endereço dos pais de Maria Guilhermina era o mesmo da escola que ela dirigia: Riachuelo, 160. Com relação às escolas públicas, Schueler (2002, p. 74) afirma que grande parte delas “funcionavam em antigos sobrados, quase todos enumerados como local de residência dos mestres. De maneira geral, o pátio térreo servia aos trabalhos escolares, a função pública da casa, restando o segundo andar para os aposentos privados dos professores e suas famílias”.

que, apesar de não ter se tornado um colégio de grande porte, o Colégio Andrade deve ter aumentado a sua clientela e seu reconhecimento perante a sociedade visto que, a partir de 1876, ele deixou de figurar numa lista comum de anúncios de escolas no *Almanaque Laemmert*, passando a ser destacado com outros poucos estabelecimentos de ensino. Nesse ano, dos 71 colégios de instrução particular para meninas, listados no *Almanaque*, apenas 9 tinham anúncios de destaque⁷.

COLLEGIO ANDRADE

160 RUA DO RIACHUELO 160

DIRIGIDO POR

D. MARIA GUILHERMINA LOUREIRO DE ANDRADE.

As materias de ensino são:

Lingua, nacional, francez, inglez, allemã e italiana ; arithmetica, geometria, geographia, physica ; historia natural, geral, sagrada e do Brasil ; bellas-artes ; lições sobre objectos e trabalhos de agulha.

Fonte: ALMANAQUE LAEMMERT, 1876, p. 638.

A respeito de sua clientela nesse período, é possível especular a sua origem. Nas famílias abastadas, em geral, as moças estudavam em casa ou como internas nos colégios de freira (NEDDEL, 1993, p. 80-81), sendo que algumas até completavam os estudos na França. Nos colégios particulares de menor porte, como o de Maria Guilhermina, os alunos eram, em

⁷ Eram eles: Colégio Brasileiro, Colégio da Baronesa de Geslin, Colégio da Imaculada Conceição, Colégio das Laranjeiras, Colégio Willians, Colégio Franco Brasileiro, Colégio Santa Margarida, Colégio Nossa Senhora do Carmo, Colégio Veiga e Colégio Andrade (ALMANAQUE LAEMMERT, 1876, p. 632-641).

geral, oriundos das camadas intermediárias dos centros urbanos: filhos de funcionários públicos, profissionais liberais e pequenos proprietários de lojas e casas comerciais. Se a população pobre da cidade não podia pagar escolas – muitas famílias não tendo nem mesmo condição financeira de enviar seus filhos às escolas públicas –, esses segmentos intermediários urbanos, interessados em escolarizar seus filhos, podiam arcar com as mensalidades, que, segundo Maria de Lourdes Haidar (1972, p. 163), eram módicas e geravam pequenos lucros para seus proprietários.

Além disso, é possível que a Igreja Presbiteriana da Corte tenha subsidiado algumas meninas pobres para estudar no seu colégio, visto que, em 1873, o missionário Blackford mencionava em seu relatório, desse mesmo ano, o pagamento dos estudos de algumas alunas na escola de uma senhora da referida Igreja, não sendo improvável que esta senhora fosse Maria Guilhermina.

Embora fosse um estabelecimento pequeno, o que não era uma situação incomum na Corte⁸, o Colégio Andrade e sua diretora lograram alguma repercussão na esfera educacional, como atesta sua referência por Sacramento Blake em seu *Dicionário Bibliográfico Brasileiro*, escrito em fins do século XIX, e a participação de Maria Guilhermina como parecerista convidada no Congresso de Instrução de 1883, na cidade do Rio de Janeiro.

Certamente que essa repercussão se deu em virtude do ensaio que ela realizou de algumas experiências educacionais consideradas inovadoras e ainda pouco usuais nesse período, como um currículo mais alargado para o ensino de meninas, a co-educação dos sexos e a chamada lição sobre objetos – práticas fortemente relacionadas, nas décadas de 1870 e

⁸ A iniciativa particular na Corte apresentava escolas com frequência que variava de 5 a mais de 200 alunos. Das 89 escolas particulares de instrução primária e secundária arroladas no levantamento feito pela Inspetoria de Instrução Pública da Corte em janeiro de 1872, em 56,5% a frequência era de até 50 alunos, em 23,5% de 51 a 100 e em 20% acima de 101 (estatística elaborada a partir dos dados do RMNI, 1872, Anexo, p. 5 *et seq.*).

1880, com o repertório pedagógico norte-americano e para as quais Maria Guilhermina teve como interlocutora as educadoras Mary Dascomb e Harriet Greenman, missionárias presbiterianas que trabalharam em seu colégio, em 1870. Essas práticas, apesar de estarem presente nas páginas do jornal *A Instrução Pública*, nos debates dos professores da Corte e serem tidas como mais modernas, raramente eram adotadas nas escolas de instrução primária ou secundária.

2.1.1 - Ensinando meninas

O processo de expansão da escolarização visto no item anterior foi acompanhado de perto pela expansão da escolarização feminina. O Colégio Andrade, dirigido por Maria Guilhermina e dedicado a instruir meninas, era um dentre tantos outros que na década de 1870 se multiplicavam pela cidade do Rio de Janeiro. As escolas públicas primárias para o sexo feminino, que sempre foram em número inferior às do sexo masculino, em 1881 se igualavam em termos numéricos: 47 escolas para meninas e 47 para meninos (RMNI, 1881, Anexo, p. 2)⁹. Os estabelecimentos particulares, primários e secundários¹⁰, acompanhavam essa mesma expansão: em 1860 haviam 25 escolas masculinas e 20 femininas com anúncios no *Almanaque Laemmert*. Em 1870, esse número era de 51 escolas masculinas e 45 femininas, passando para

⁹ Em termos de frequência, em 1854, as meninas representavam 33,5% dos discentes nas escolas primárias mantidas pelo Poder Público. Trinta anos depois, esse percentual se elevava a 47,15% (estatística elaborada a partir dos dados presentes no RMNI, 1856, Anexo, p. 22; 1885, p. 40).

¹⁰ É quase impossível, no que se refere ao ensino particular, separar os alunos do primário e do secundário, visto que era comum um mesmo aluno frequentar disciplinas do primário e do secundário concomitantemente. Além disso, o que os relatórios oficiais chamavam de instrução secundária era, em geral, disciplinas avulsas que podiam ser cursadas isoladamente. Entretanto, é possível perceber que o número de alunos é bem maior que o de alunas nessas disciplinas, havendo, inclusive, colégios destinados unicamente ao ensino secundário para o sexo masculino, o que não ocorria com relação ao sexo feminino: nesse caso, ou as escolas eram apenas de instrução primária, ou primária e secundária.

71 masculinas e 86 femininas em 1880 (ALMANAQUE LAEMMERT, 1869, p. 482-492; 1870, p. 431-452; 1880, p. 613-641).

Mas se a iniciativa, do Poder Público e de particulares, de abrir mais escolas para meninas nos aponta para a mudança de uma realidade que as mantinha predominantemente reclusas no espaço doméstico, as impressões de Elizabeth Cary e seu marido Louis Agassiz (1975, p. 277)¹¹, quando estiveram na Corte imperial na década de 1860, ainda levariam mais algum tempo para ser contrariadas:

Em geral, no Brasil, pouco se cuida da educação das mulheres, o nível de ensino dado nas escolas femininas é pouquíssimo elevado [...]. A maioria das meninas enviadas à escola aí entram com a idade de sete ou oito anos; aos treze ou quatorze são consideradas como tendo terminado os estudos. *O casamento as espreita e não tarda a tomá-las*. Há exceções, sem dúvida. [...] salvo porém, uma ou duas matérias bem estudadas, francês e música, a educação das jovens é pouco cuidada [...] . (grifo nosso).

A valorização da educação escolar da mulher, que começava a ganhar fôlego na década de 1870, vinha justificada tanto pelo discurso positivista, quanto por um discurso médico higienista, que ganhava cada vez mais adeptos em fins do Império, segundo o qual educar as mulheres seria um primeiro passo para reformar a sociedade, uma vez que a mulher, como mãe, era responsável pela educação dos filhos, futuros cidadãos da pátria (ALMEIDA, 1998b). Nos discursos que circulavam nas páginas do jornal pedagógico do Rio – *A Instrução Pública* –, a educação feminina começava a ser tratada como uma questão de interesse para o Estado,

¹¹ A americana Elizabeth Cabot Cary veio para o Brasil com 43 anos, em companhia de seu esposo, o naturalista Louis Agassiz, e escreveu o diário de viagem da expedição (1865-1866), publicado com a autoria de ambos, a partir das observações fornecidas por Agassiz.

visto que as mulheres instruídas poderiam cumprir melhor seu “sagrado” papel de esposas e mães, dispondo de maior preparo e de habilidades para cuidar da família:

É do grêmio das famílias que saem os bons ou maus cidadãos, por isso que a família representa a sociedade em miniatura: [...] claro fica que à educação da mulher se deve todo o esmero e cuidado por ser o verdadeiro cimento da sociedade.

A educação moral e intelectual do sexo feminino é talvez o assunto da mais alta transcendência para o Estado, não porque ela tenha de ocupar os lugares de mais alta importância social, mas porque esse sexo está destinado pela natureza a preencher deveres muito restritos e sagrados: criar e educar seus filhos, amar e respeitar seus maridos, legando assim à sua pátria cidadãos que por seus atos tornem-se dignos dela. (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 9 fev. 1873, p. 42).

Durante muito tempo, negou-se à mulher, o direito à instrução, tanto por se acreditar na inferioridade da sua capacidade intelectual, mentalidade que ainda persistia na segunda metade do século XIX, quanto por temor de que o excesso de conhecimentos pudesse provocar desvios em sua conduta moral (OLIVEIRA, 2003¹², p. 346). Agora, sua educação tornava-se necessária não para que ela concorresse com os homens no espaço público, mas para que ela pudesse cumprir melhor seu papel de irmã, esposa e mãe (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 8 set. 1872, p. 184).

Nesse movimento devalorização da instrução feminina, a crença de que as mulheres eram naturalmente destinadas ao casamento e à maternidade impregnava o sentido da sua educação. A casa era, ou pelo menos deveria ser, o cenário principal de sua movimentação.

¹² Essa obra, intitulada *O Ensino Público*, foi publicada pela primeira vez em 1873, depois de uma viagem que seu autor, Antônio de Almeida Oliveira (1843-1887), maranhense, deputado e jornalista, fez para os Estados Unidos (VIEIRA, 2003). Nessa obra, o autor faz repetidos elogios ao ensino norte-americano, além de defender a instrução da mulher.

Por isso, educar a mulher não significava emancipá-la da tutela masculina e mesmo para muitos dos que já admitiam a igualdade em termos de capacidade intelectual entre os sexos, a expectativa era de que a mulher deveria ser educada, mas sem excessos, para que não se confundisse os papéis de cada um, conforme alertava José Rodrigues de Azevedo, um dos redatores do jornal carioca *A Instrução Pública* (18 abr. 1875, p. 64): “[...] a mulher deixa de ser mãe, para o que a natureza a formou; é erudita, é autora, é estadista, é tudo, menos mulher [...]”

Segundo Louro (1997), esse ideal hegemônico de educação da mulher para o domínio da casa explica a exclusão do ensino superior e das disciplinas científicas na sua formação, bem como a predominância da educação moral e das prendas domésticas, acrescidas de uma instrução intelectual superficial. O objetivo da educação feminina era preparar a mulher para cuidar dos filhos e do marido e, no caso das mais afortunadas, para ter certo brilho social, ocupando “as importantes posições de senhora”, conforme repetidamente anunciado, no *Almanaque Laemmert* (1870-1880), pelas escolas particulares para o sexo feminino da Corte. Essa concepção de educação feminina acabava por tornar desnecessário, aos olhos daqueles que organizavam e normatizavam a instrução, um ensino intelectual mais aprofundado para as mulheres, o que sustentava as impressões de Elizabeth e Agassiz.

Em termos práticos, essa concepção de educação se traduzia num currículo escolar diferenciado conforme os sexos, o que produzia/reproduzia uma distinção social de gênero¹³. Nas escolas públicas primárias femininas, era ensinada a doutrina cristã, a leitura, a escrita, o cálculo elementar e trabalhos de agulha, havendo limites no que se referia ao ensino de gramática, de história e de geografia e ausências de álgebra e geometria.

¹³ Sobre a questão de gênero confira: Guacira Louro (2001); Joan Scott (1995).

Além disso, a distribuição das matérias no horário escolar reiterava a hierarquização, presente nas prescrições do que deveria ou não ser ensinado às meninas, mostrando uma maior ênfase no ensino de algumas habilidades em detrimento de outras. É o que se percebe da descrição feita pelas professoras públicas da cidade do Rio de Janeiro da sua prática em sala de aula, em 1873, em resposta a uma circular do governo que solicitava aos professores que se pronunciassem sobre assuntos relativos ao ensino. Uma dessas professoras afirmou ensinar apenas o “indispensável” às suas alunas; outra foi um pouco mais específica: destinava duas horas por dia ao ensino dos trabalhos de agulha, para o que reduzia o tempo destinado ao “ensino literário”. Algumas descrições foram mais detalhadas, como a da professora Deolinda de Almeida Júnior: todos os dias, das 9 às 10 horas da manhã, havia lição de doutrina moral e religiosa, leitura e escrita, “aulas que se prolongavam três dias da semana com ditado para as alunas mais adiantadas”; terças e sextas havia aulas de gramática, “não mais de uma hora”; segundas e quartas aritmética elementar; “todos os dias das 12 às 14 horas, a professora ensinava bordados e agulha e, em dias indeterminados, o sistema métrico decimal” (*apud*, SCHUELER, 2002, p. 140).

Essa distinção curricular, cuja ênfase recaía mais na formação de aplicação doméstica do que na formação intelectual, também se repetia no ensino particular. Em geral, essas escolas de meninas, além das matérias consideradas básicas – leitura, escrita, cálculo elementar e doutrina religiosa –, ensinavam também caligrafia, línguas estrangeiras (ou pelo menos o francês), noções de geografia e de história, desenho, dança, trabalhos de agulha e música instrumental e/ou vocal¹⁴.

¹⁴ Confira os anúncios das escolas particulares de meninas no *Almanaque Laemmert e RMNI*, Anexo, 1872. Em geral, canto, piano, desenho, pintura, dança e línguas estrangeiras, como italiano e alemão, eram oferecidas por algumas escolas, mas consideradas matérias extraordinárias e por isso pagas à parte.

Esse currículo, comumente anunciado pelas escolas particulares da Corte carioca nas décadas de 1870 e 1880 no *Almanaque Laemmert*, apenas uma vez apareceu, nesse mesmo periódico, distribuído num quadro de horários, o que nos leva a reproduzi-lo aqui. Em 1869, o Colégio Santa Margarida, tradicional na cidade, apresentou seu currículo escolar, discriminando o tempo dedicado a cada matéria durante os seis dias letivos da semana:

MATERIAS.	Segunda- feira	Terça-feir.	Quart. feir.	Quint. feir.	Sexta-feir.	Sabbado.
Calligraphia. . . . .	.....	8 ás 12	.....	8 ás 12	.....	8 ás 12
Grammatica nacional.	10 ás 12	.....	10 ás 12	.....	10 ás 12	
Arithmetica elementar.	12 ás 2 t.	.....	12 ás 2 t.	.....	12 ás 2 t.	
Dita superior . . . . .	.....	.....	.....	10 ás 12	.....
Francez	2 ás 3 ½	.....	.....	.....	2 ás 3 ½	
Doutrina . . . . .	.....	12 ás 2 t.	.....	12 ás 2 t.	.....	12 ás 2 t.
Historia . . . . .	.....	.....	.....	.....	.....	10 ás 12.
Geographia . . . . .	.....	.....	.....	.....	.....	9 ás 10
Piano . . . . .	.....	9 ás 5 t.	.....	9 ás 5 t.	.....	9 ás 5 t.
Desenho	3 ½ ás 5 t.	.....	.....	.....	3 ½ ás 5 t.	
Trabalhos de agulha .	3 ás 5 ½	3 ás 5 ½	3 ás 5 ½	3 ás 5 ½	3 ás 5 ½	3 ás 5 ½

Fonte: ALMANAQUE LAEMMERT, 1869, p.. 461.

Fica evidente, nesse quadro, o que importava em termos de educação feminina: duas horas para lições de história, uma para geografia e duas para aritmética superior ao longo de toda a semana; trabalhos de agulha de segunda a sábado por duas horas e meia (15 horas semanais); caligrafia quatro horas, três vezes na semana; doutrina, francês, aritmética e língua nacional seis horas semanais. O tempo assim distribuído, no qual a aprendizagem das prendas domésticas ocupava as meninas mais do que qualquer outra matéria escolar, sendo quase três vezes maior do que o tempo destinado a disciplinas como língua nacional e aritmética, mais do que evidência de uma prática e de uma eficácia, é evidência de uma intenção. Mesmo que o

cotidiano da escola não tivesse sido exatamente esse, o próprio fato de esse quadro constar de um anúncio da escola já nos diz o que importava, o que se desejava em termos de educação feminina nesse período.

Em 1872, o anúncio dessa mesma escola trazia, assim como fizeram muitas outras, a seguinte inscrição:

Este estabelecimento, fundado há 22 anos, tem sempre com grande vantagem proporcionado uma sólida educação intelectual e moral sem exageração nem hipocrisia, ensinando-se só aquilo que uma senhora deve e pode aprender bem e é indispensável a uma boa mãe de família (ALMANAQUE LAEMMERT, 1872, p. 456).

Educação intelectual e moral sólida, mas sem exageros: o necessário para dotar a mulher de saberes que a livrassem das supertições e das ignorâncias e as habilitassem para ocupar o esperado papel de esposa, mãe, filha e dona de casa. Não era à toa que a maior parte dos anúncios das escolas de meninas ressaltava, em seus currículos, o ensino da moral cristã (leia-se católica) e de “toda a qualidade de obras de agulha e trabalhos de mão”, ou os trazia em destaque em meio às outras matérias, como fez o colégio de Nossa Senhora da Piedade, em 1870:

MATERIAS DO ENSINO.

Leitura. Calligraphia. Orthographia. Grammatica Portugueza. Analyse grammatical e logica. Arithmetica. Geographia. Noções de Historia Sagrada, antiga e moderna. Historia do Brasil. Elementos de civilidade e prin- cipos de moral.	Toda a qualidade de costuras. Trabalhos de marca. » de tricot. » de filet. » de crochet. Bordados brancos. » de prata. » de ouro. » de matiz. » de froco. » de estufo. » em papel.	Bordados sobre o vidro. Obras de phantasia. Tapeçarias. Flôres de panno. » de lã. » de froco. » de escomilha. » de papel. » de couro. Trabalhos de cêra. » de missangas. » de pedra-hume.
Linguas.	||	Bellas-Artes.
Franceza. Ingleza.	Italiana. Allemã.	Desenho. Piano.
		Canto. Dansa.

Sendo a educação a base principal da felicidade humana, occupa os primeiros cuidados da directora deste collegio, que incansavel pelos progressos de suas alumnas não descansa em instrui-las em todos os objectos uteis ao seu desenvolvimento physico e moral. Além das materias acima mencionadas, as discipulas serão instruidas na doutrina christã e preceitos de religião.

Fonte: ALMANAQUE LAEMMERT, 1870, p. 447.

Aqui, a intenção era formar a mulher para que ela preenchesse suas funções no espaço doméstico, o que não era pouca coisa, mas limitava as suas possibilidades de atuação no espaço público, nos “lugares de mais alta importância social”. Não que esse objetivo lograsse total eficácia¹⁵. Há que se considerar o fato de que essas mulheres nem sempre faziam o uso esperado desses saberes, contrariando, muitas vezes, a sua lógica, ocupando o espaço público, domínio masculino, por meio de diferentes, apesar de ainda limitadas, atividades profissionais. A própria experiência de Maria Guilhermina é evidência disso: não se casou, não teve filhos, foi autora de livros e viajou por vários lugares.

¹⁵ Na verdade, se a escola reproduzia uma desigualdade social de gêneros, reforçando mecanismos de dominação por sexo, ela proporcionava também, ainda que não intencionalmente, “ferramentas” com as quais as mulheres poderiam produzir novos significados sociais e construir os caminhos de sua emancipação. Como ressalta Marshall Sahlins (1990, p. 9), “os homens, em seus projetos práticos e em seus arranjos sociais, informados por significados de coisas e de pessoas, submetem as categorias culturais a riscos empíricos. [...] o sistema é, no tempo, a síntese da reprodução e da variação”.

Por isso, essas evidências não significam eficácia, tampouco a existência de um discurso uníssono. A educação feminina foi alvo de muitos embates e controvérsias na segunda metade do século XIX. Se esse era o discurso hegemônico, como aponta Guacira Louro (1997), é necessário lembrar não só que ele representava uma conquista, uma vez que valorizava e positivava o papel feminino na esfera doméstica, mas também que havia outras posições em disputa. Havia os que negavam a necessidade de instrução para as mulheres e os que tinham proposições próximas às da feminista Nísia Floresta¹⁶, que pregava maior igualdade entre os sexos e a ausência de hierarquizações no ensino de homens e mulheres. Além disso, é possível perceber que mesmo no chamado discurso hegemônico havia variações sobre o entendimento do que deveriam aprender e até onde deveria ir o grau de escolarização das mulheres. Essa foi uma das questões colocadas, por exemplo, no *Congresso da Instrução* de 1883, momento em que não esteve ausente a defesa da exclusão das matérias consideradas científicas do currículo das escolas femininas (COLLICHIO, 1976, p. 103).

Nesse sentido, é possível afirmar que Maria Guilhermina orientou sua prática para a construção de uma outra realidade, tanto em virtude dos usos que fez da educação recebida quanto pela instrução que deu às suas alunas. No currículo do Colégio Andrade, ao longo da década de 1870, além das matérias consensuais, aparecia também matérias pouco comuns ao ensino feminino, nesse período, como história natural, e algumas até ausentes do currículo das outras escolas particulares, como grego, álgebra, geometria e física (AGCRJ, Instrução Pública, código 12-4-12, p. 65 e ALMANAQUE LAEMMERT). Segundo o mapa das matrículas por matérias de instrução secundária dos estabelecimentos públicos e particulares, publicado em abril de 1871 (relativo a 1870) no relatório da Inspetoria de Instrução da Corte, das 2.230 alunas do município nenhuma se matriculou em trigonometria, física, química ginástica e

¹⁶ Sobre Nísia Floresta confira: Constância Duarte (2000).

natação; 9 alunas se matricularam em latim (contra 897 alunos do sexo masculino), 2 em grego (contra 48 alunos); 1 em retórica (contra 53 alunos); 1 em filosofia (contra 197 alunos); 1 em álgebra (contra 334 alunos); 8 em geometria (contra 304 alunos) e 10 em história natural (contra 92 alunos) (RMNI, 1871, Anexo, mapa 14)¹⁷.

Pode parecer insignificante o número de alunas que freqüentavam essas disciplinas, entretanto ele revela as linhas de fuga em relação ao discurso dominante sobre a mulher, ou seja, longe de ser homogêneo e determinante, havia ações que desafiavam e explicitavam os limites da eficácia desse discurso. Aqui temos as exceções das quais falava Agassiz na década de 1860, entre elas, a escola de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. Comparando esses dados com os dados dos mapas de freqüência de instrução por escola particular encontrados no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro para o ano de 1870, a aluna de álgebra e uma das duas alunas de grego estudaram no Colégio Andrade de Maria Guilhermina (AGCRI, Instrução Pública, códice 12-4-12, p. 65).

Infelizmente, mapas detalhados como esses eram raros nessa década. Mas os anúncios das escolas particulares de meninas no *Almanaque Laemmert*, mais uma vez, nos ajudam na busca por indícios e evidências. Em 1876, primeira vez em que o Colégio Andrade apareceu com anúncio destacado, as matérias oferecidas pela escola eram: “língua nacional, francesa, inglesa, alemã e italiana; aritmética, geometria, geografia, física; história natural, geral, sagrada e do Brasil; belas artes; lições sobre objetos e trabalhos de agulha” (ALMANAQUE LAEMMERT, 1876, p. 638). Nesse mesmo ano, segundo os anúncios de escolas femininas do *Almanaque*, além do Colégio Andrade, apenas o Colégio Brasileiro oferecia disciplinas como geometria, álgebra, física e história natural. Poucas eram as escolas de meninas que se

¹⁷ Certamente que esses números não falam da totalidade das alunas freqüentes, visto que havia algumas escolas que não enviavam mapas para a Inspetoria e havia também o ensino doméstico, que não figurava nessas listagens.

aventuravam nesses domínios, tanto pela falta de professores habilitados nessas matérias¹⁸ quanto pelo entendimento de que essas disciplinas eram inconvenientes ou desnecessárias a uma mulher.

Em 1878, foi aberto na Corte um colégio de instrução feminina com orientação pedagógica semelhante à de Maria Guilhermina: o Colégio Progresso, de Miss Eleonor Leslie, que oferecia às suas alunas, a exemplo das *common schools* norte-americanas, um curso primário e secundário completo, dividido em três graus. Neles as alunas tinham aulas de “ciências físicas e naturais, além das disciplinas humanísticas habituais”; assim como aulas de “geologia, mineralogia, aritmética, álgebra, trigonometria, história comparada, lógica, retórica, literatura, declamação e pedagogia para as candidatas ao magistério” (HILSDORF, 1986, p. 79-80). Segundo Lourenço Filho (1956, p. 64), essa educadora teria influenciado Rui Barbosa na época da escrita do seus pareceres, tendo, inclusive, o colocado em contato com outros educadores norte-americanos¹⁹. Aqui, como no caso de Maria Guilhermina, o que explica esse currículo mais alargado é outro entendimento sobre a educação feminina, inspirado na experiência de ensino norte-americana. É possível, inclusive, que essas duas educadoras tenham se cruzado na Corte e travado relações, uma vez que, além da proximidade geográfica e das afinidades pedagógicas, Miss Leslie fazia parte do círculo de ligações de Miss Dascomb, a missionária presbiteriana que trabalhou com Guilhermina²⁰.

¹⁸ É interessante notar que no Colégio Brasileiro, assim como em muitos outros estabelecimentos particulares de instrução feminina, as classes de ensino elementar e de português eram dirigidas por professoras, ao passo que as matérias do “curso superior” estavam a cargo de um professor (ALMANAQUE LAEMMERT, 1876, p. 632).

¹⁹ Sobre essa questão confira também: Maria de Lourdes Haidar (1972, p. 241)

²⁰ Em suas cartas a Horace Lane, Mary Dascomb teceu comentários sobre o casamento de Miss Leslie, em 1886, na Corte, com o dentista Willie Hentz. Pelo tom da carta, tanto Eleonor Leslie quanto Willie Hentz eram conhecidos entre os presbiterianos (GOLDMAN, 1961, p. 262).

Essa rede de ligações torna verossímil a hipótese de que Miss Leslie e Guilhermina tenham se cruzado no Rio de Janeiro e a afirmação de Mesquida e Akkari (2004) de que Guilhermina trabalhou no Colégio Progresso e foi estudar nos Estados Unidos por intermédio de Miss Leslie.

Na Corte carioca, esse currículo tinha poucos defensores nesse período, conforme se pode ver nos artigos do jornal *A Instrução Pública* (2 fev. 1873, p. 37; 11 abr. 1873, p. 49). Em geral, acreditava-se ou que os homens tinham inteligência superior à das mulheres, e/ou que as tendências e aptidões entre os dois sexos eram diferentes – a mulher era movida pelo sentimento e o homem pelo raciocínio –, o que justificaria um ensino diferenciado. Havia poucas iniciativas e opiniões contrárias, manifestas publicamente, como a que fez o Dr. Miguel Vieira Ferreira, em discurso por ocasião da inauguração dos chamados cursos livres da Escola do Povo, na Corte:

A mulher tem inteligência como a do homem; como ele, ela ama a verdade, procura a luz; como ele, ela quer independência moral, intelectual e material; como ele, ela desejaria bastar a si mesma, viver do seu trabalho, da sua ciência (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 10 ago. 1873, p. 272).

É interessante notar que Miguel Ferreira abriu seu discurso com uma referência aos Estados Unidos. A defesa da educação da mulher, bem como da igualdade de ensino e da capacidade intelectual entre os dois sexos, era considerada por ele como uma das importantes características desse país. O que se compreende à vista das ligações de Miguel Ferreira com os republicanos paulistas – como Rangel Pestana – que nessa época consideravam a nação norte-americana como modelo alternativo não só em termos políticos, mas também culturais, para o País. A própria Escola do Povo, de iniciativa desses republicanos, segundo Maria Lúcia Hilsdorf (1986, p. 173), representava a tentativa de concretização, na Corte, do “pensamento político-pedagógico das lideranças democráticas dos inícios da década de 1870, sobre educação popular, amplamente influenciado por padrões norte-americanos”.

Essa visão também foi veiculada por Alambary Luz²¹ nas páginas do jornal pedagógico da Corte. Em um dos artigos que fez publicar em seu jornal em 1872, escrito por um inglês que visitara os Estados Unidos na década anterior, a educação feminina era motivo de assombro. Esse escritor afirmava que as meninas educadas na América do Norte, diferentemente do que se passava na Inglaterra, “estavam léguas longe da horrível repetição do A-B-C [...]” e que a soma de conhecimentos que elas adquiriam nas escolas era “de meter medo”. O que explicava a diferença entre os dois países, para o autor, era que, para os norte-americanos, “toda ciência é ciência e deve ser comunicada, salvo a ciência do mal” (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 29 set. 1872, p. 205).

Assim, ao ensinar disciplinas como grego, geometria, álgebra e física, a partir da década de 1870, Maria Guilhermina, ao lado de algumas outras vozes isoladas, ensaiava um outro modelo de educação feminina na Corte carioca. É interessante notar também que a presença do ensino de disciplinas científicas em seu colégio se fazia, ao que tudo indica, ao lado da ausência do ensino das doutrinas cristãs oficiais. Obrigatório nas escolas públicas, o ensino da doutrina católica era uma constante também nas escolas particulares da Corte. Em geral, nos anúncios dessas escolas vinha discriminado o ensino da doutrina e dos preceitos da religião católica, apresentado-os como a base da educação oferecida pela escola. Algumas, certamente como forma de atrair os pais, informavam, inclusive, o horário da missa que as alunas deveriam frequentar; outras, que essa matéria estaria a cargo de um padre: “[...] um respeitável sacerdote ensina a doutrina cristã, a leitura e a explicação dos livros santos e as práticas recomendadas pela Igreja são objeto de especial cuidado da parte das diretoras” (ALMANAQUE LAEMMERT, 1869, p. 459). Mesmo o Colégio Brasileiro, que, conforme mencionado anteriormente, se preocupava em oferecer às suas alunas um currículo com

²¹ José Carlos Alambary Luz foi inspetor do município neutro da Corte e diretor da Escola Normal de Niterói.

matérias científicas, não descuidava desse aspecto: “O ensino da doutrina cristã é feito pelo reverendo capelão, que todos os domingos e dias de guarda celebra o Santo Sacrifício da Missa, na capela do colégio” (ALMANAQUE LAEMMERT, 1876, p. 632).

Em geral, os termos mais utilizados nos anúncios das escolas, para se referir a esse ensino eram: “doutrina cristã e preceitos da religião”, “doutrina cristã”, “doutrina”, “religião”, “noções de história sagrada e doutrinas cristãs” (ALMANAQUE LAEMMERT 1869; 1876; 1880). Ao contrário dessas escolas, no colégio de Maria Guilhermina não consta, no rol de matérias, o ensino da doutrina cristã oficial, mas simplesmente “História Sagrada”. Esse dado pode ser compreendido pela sua opção pela fé reformada, daí a ausência do ensino da dogmática católica. Mas ele remete também à prática das igrejas presbiterianas, como a paulista, de não fazer discriminação com relação à opção religiosa do aluno e de não ensinar, de maneira direta, os princípios da fé reformada, sendo costume a leitura da Bíblia. Aqui, para esses missionários, estava em jogo o princípio do livre exame das Sagradas Escrituras²².

No caso de Maria Guilhermina, a disciplina “História Sagrada”, poderia também significar simplesmente isto: a leitura da Bíblia, livro que, no entendimento dos presbiterianos, contém a história sagrada e cuja leitura deveria ser difundida, inclusive, nas escolas, mas sem sectarismo. Mesmo que essa leitura fosse direcionada – e certamente o era –, o que importa aqui é uma intenção: evitar o sectarismo religioso no espaço escolar, buscando democratizá-lo. Anos mais tarde, Maria Guilhermina falará sobre isso às professoras do 2º Grupo Escolar de Belo Horizonte: “As portas da escola pública estão abertas a todos os que têm fome e sede de aprender, sem que se lhes pergunte por suas crenças, senão pelos seus deveres e direitos sociais de cidadãos livres” (ANDRADE. Educação do Povo, 30 maio 1907, p. 4).

²² Esses missionários acreditavam que a leitura da Bíblia, por si só, poderia levar o indivíduo a se converter às “verdades do evangelho”.

O currículo do Colégio Andrade se aproximava, assim, do universo cultural e pedagógico que os missionários presbiterianos, ligados às igrejas do Norte dos Estados Unidos, divulgavam no Brasil. Como na Escola Americana de São Paulo, cujo ensino secundário ministrado aos dois sexos compreendia, além do aprofundamento do primário, aulas de latim, português, geografia, história, aritmética, álgebra, geometria, ciências naturais e línguas (BARBANTI, 1977, p. 169), o colégio de Guilhermina propiciou a suas alunas conhecimentos antes exclusivamente ministrados ao sexo masculino.

É verdade que o que estava em jogo para os educadores presbiterianos, e talvez mesmo para Maria Guilhermina, não era a completa emancipação feminina e sua equivalência com o homem na esfera pública. A mulher ainda deveria, de acordo com os princípios da Igreja reformada, ser submissa ao homem. O que não quer dizer que o discurso desses missionários norte-americanos sobre a mulheres e que estavam em sintonia com os ideais de liberais e positivistas brasileiros²³ significasse, como sugere Maria Lúcia Hilsdorf (1986, p. 218), a “forma do mesmo”. Se, a par do currículo igual ao masculino, os objetivos da educação feminina eram ainda limitados, as mulheres, certamente, souberam aproveitar as brechas e oportunidades que essa nova educação lhes proporcionava.

É possível dizer, por isso, que esse alargamento do currículo escolar feminino promovia uma ruptura com o discurso hegemônico, segundo o qual não se deveria “mobilier” a cabeça das meninas com esses conhecimentos, uma vez que não lhes seriam úteis no espaço doméstico, nem para que cumprissem o papel de mães e nem para que fossem agradáveis esposas. Uma ruptura com discursos que pregavam a instrução sem exageros, discursos estes

²³ Rangel Pestana, político liberal, jornalista e professor que, na década de 1870, defendeu ativamente a educação feminina afirmava, por um lado, que a igualdade intelectual entre os dois sexos dava às mulheres o direito à educação escolar. Por outro lado, ele colocava que a ilustração feminina seria “útil” para o “êxito da sociedade conjugal e não para sua emancipação pessoal” (HILSDORF, 1986, p. 217).

sustentados pelo saber médico, que defendia, por exemplo, que o ensino da geometria “envolvia uma construção mental, um domínio cognitivo inacessível às mulheres pela sua ‘limitada capacidade intelectual’, decorrente da ‘composição inadequada dos centros nervosos, índole imaginosa e imprópria para o estudo e a meditação’” (ENGEL, 1988, p. 127).

Ensinar essas disciplinas era apostar não só na igualdade de capacidade intelectual de homens e mulheres, como apostar também na inserção feminina para além do espaço doméstico. Se essas escolas pioneiras não negavam esta última, uma vez que também ensinavam às suas alunas os trabalhos manuais típicos do “belo sexo”, elas colaboravam para a construção de outros caminhos, em termos de escolarização feminina, os quais não dizem respeito apenas ao futuro dessa sociedade, ao que um dia seria, mas que falam do presente como possibilidade e como devir. Nesse sentido, é importante ressaltar que essas iniciativas, das quais Maria Guilhermina participou, não são aqui tomadas como o início de um fio de meada ou como semente que começou a brotar no Império, mas que só germinaria anos depois no período republicano. Essas iniciativas, mesmo que tímidas, são experiências que nos indicam linhas de fuga no discurso hegemônico, bem como a capacidade dessa sociedade e seus agentes em construir novas e outras possibilidades em termos de instrução feminina.

2.1.2 - Ensinando meninos e meninas: a co-educação

Outro elemento do repertório educacional norte-americano e sintonizado com a orientação pedagógica das escolas presbiterianas no Brasil experimentado por Maria Guilhermina em seu estabelecimento na Corte foi a co-educação dos sexos – o ensino de meninos e meninas conjuntamente. Em 1880, o Colégio Andrade já anunciava essa prática:

EXTERNATO ANDRADE
PARA MENINOS E MENINAS.
160 RUA DO RIACHUELO 160
DIRIGIDO POR
D. MARIA GUILHERMINA LOUREIRO DE ANDRADE
E
D. FRANCISCA LOUREIRO DE ANDRADE FRANCO.

Fonte: ALMANAQUE LAEMMERT, 1880, p. 642.

Antes disso, em 1872 e 1873, nos anúncios do *Almanaque Laemmert*, o Colégio Andrade, dirigido por Guilhermina, aparecia tanto na lista de colégios para meninos quanto na lista de colégios para meninas. Esse fato parece sugerir que, já nesse período, ela teria feito uma tentativa de instituir essa prática em sua escola no Rio de Janeiro, ou pelo menos de manter, em um mesmo endereço, uma escola feminina e uma masculina, o que não poderia ser chamado de co-educação dos sexos, mas que, ainda assim, era uma prática que destoava dos demais estabelecimentos particulares dedicados à instrução feminina. Esses estabelecimentos enfatizavam em seus anúncios que o ensino que ministravam era não só direcionado para as meninas, mas também livres de contato com o sexo masculino, medida necessária para manutenção do recato e do pudor. O Colégio Brasileiro, por exemplo, deixava claro em seu anúncio que na casa onde funcionava a escola residiam apenas a diretora, sua filha e algumas professoras (ALMANAQUE LAEMMERT, 1872, p. 458).

A co-educação dos sexos, proibida por lei no País e estranha aos costumes dos brasileiros, era comum em muitas escolas nos Estados Unidos e foi adotada por várias escolas

presbiterianas que se instalaram no Brasil na segunda metade do século XIX. Nesse sentido, não há como não associar essa iniciativa de Maria Guilhermina à sua interlocução com a missionária Miss Mary Dascomb. Não só porque, em geral, as escolas presbiterianas adotavam a co-educação dos sexos, mas porque Miss Dascomb se formou no Oberlin College de Ohio, Estado localizado no Centro-Oeste norte-americano e que, a partir de 1833, foi, nos Estados Unidos, o pioneiro nessa prática (BARBANTI, 1977, p. 107).

Até a década de 1870, a co-educação dos sexos era uma prática muito pouco comum nas escolas brasileiras e inexistente nos estabelecimentos particulares de instrução. O costume e a lei determinavam a separação das escolas, tanto públicas quanto particulares, em femininas ou masculinas. Na Corte, de acordo com o decreto de 17 de fevereiro de 1854, o ensino público primário deveria ser ministrado a meninos e meninas em escolas separadas “sem promiscuidade dos sexos”, e o ensino público secundário era somente para o sexo masculino (Colégio Pedro II). No art. 109, o regulamento estendia a interdição da co-educação aos estabelecimentos primários e secundários de iniciativa privada, sendo as escolas particulares de meninas proibidas de admitir meninos.

Essa normatização tinha profundas raízes sociais, visto que a resistência ao ensino promíscuo dos sexos, plasmada pelo ideário da Igreja Católica, era bastante difundida no Brasil e retardou a implantação desse sistema que começava angariar alguns adeptos na década de 1870. Essa resistência, entretanto, não impediu que algumas experiências fossem ensaiadas nem que o assunto viesse a debate, como ocorreu nas *Conferências Pedagógicas* realizadas na Corte, nas décadas de 1870 e 1880. A conveniência da instituição das escolas mistas, como também era chamada a co-educação dos sexos, foi um dos pontos dessas conferências, da qual tomaram parte os professores públicos e particulares do Rio de Janeiro.

É interessante notar que essa discussão foi feita tendo como referência às escolas de instrução pública dos Estados Unidos, considerado o primeiro país a colocar em prática essa novidade e onde ela era mais amplamente adotada. Mas, ao contrário de Maria Guilhermina, que vivenciou essa prática com as missionárias norte-americanas, esses professores tomavam conhecimento dessa novidade por intermédio da imagem que escritores estrangeiros, que estiveram nos Estados Unidos, desenharam da instrução escolar naquele país.

Conforme Célestin Hippeau²⁴ (1871, cap. 8) e Ferdinand Buisson²⁵ (1878, cap. 6), dois autores franceses que visitaram os Estados Unidos e escreveram obras que circularam no Brasil nas décadas de 1870 e 1880, a maior parte das escolas norte-americanas eram mistas, ou seja, davam em comum a mesma educação aos rapazes e moças, desde a infância até por volta dos 18 anos de idade. Esses autores ressaltavam que, nos Estados Unidos, a co-educação dos sexos, que significava colocar meninos e meninas lado a lado numa mesma sala de aula, sob a direção de uma mesma professora e com um mesmo conteúdo curricular, era muito mais um arranjo prático, fruto de experiências bem-sucedidas, do que de teorizações *a priori*.

Segundo Buisson (1878), razões de ordem econômica e pedagógica podiam ser alegadas como os motivos da preferência dos norte-americanos pela co-educação. Em pequenas vilas, com número diminuto de alunos, era mais econômico manter uma única escola do que repartir meninos e meninas em escolas distintas. Já em termos pedagógicos, era mais

²⁴ Célestin Hippeau (1803-1883) foi um educador francês que publicou uma série de relatórios sobre a instrução pública em vários países da Europa e da América com o objetivo de fazer circular na França a organização do ensino desses países, com destaque para os Estados Unidos da América (GONDRA 2002b; BASTOS, 2000). Em *A Instrução Pública nos Estados Unidos* (1871), escrita como um relatório dirigido ao ministro da instrução pública da França, o autor discorre sobre a importância da educação nos Estados Unidos, seus gastos com instrução, o auxílio da iniciativa particular, fazendo um apreciação sobre os processos educativos do ensino primário até os colégios, universidade e escolas especiais, com destaque para o primário.

²⁵ Ferdinand Buisson (1841-1932), secretário da comissão de estatística do ensino primário francês, autor do *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Publique*, escreveu também um relatório sobre a instrução primária na Exposição de Viena (1873) e sobre a Exposição de Filadélfia (BASTOS, 2000).

fácil dividir os alunos em classes com níveis de instrução mais homogêneos, quando se misturavam meninos e meninas, do que quando se fazia a separação por sexos.

Mas, se essas questões tinham influência na escolha da co-educação dos sexos, era, na interpretação de Hippeau e Buisson, razões de outra ordem que explicavam não só a sua adoção, mas a sua larga aceitação entre a população norte-americana: se tinham que viver juntos na maturidade, homens e mulheres deveriam ser educados juntos desde a infância (BUISSON, 1878, p. 129; HIPPEAU, 1871, p. 91). Esse argumento, apontado pelos autores como o mais recorrente entre os norte-americanos para justificar a preferência pela co-educação, vinha embasado também pela idéia de que a escola seria um esboço da sociedade norte-americana, que tinha na idéia de liberdade um de seus valores fundamentais.

O entendimento generalizado de igualdade de inteligência e de oportunidade entre os dois sexos e a maior independência e liberdade que, aos olhos desses autores, gozava a mulher norte-americana em relação à européia ou à brasileira, tornavam a diferenciação curricular, a proteção moral do sexo feminino e a conseqüente divisão das escolas de acordo com o sexo práticas desprovidas de significados naquela sociedade, diferentemente do que se dava aqui ou na França. Era essa suposta condição de igualdade e liberdade, mais prática do que teórica, experimentada pelas mulheres nos Estados Unidos, que causava estranhamento tanto do outro lado do Atlântico quanto ao sul do Equador²⁶ e que dava, de acordo com Buisson (1878, p. 128), outra configuração às escolas daquele país:

Um dos traços característicos da sociedade americana é a condição que faz às mulheres. Se ela não proclama teoricamente, se ela não consagra na lei política a igualdade dos dois sexos, pelo menos a sociedade americana se aproxima

²⁶ Segundo Maria Alice de Carvalho (1998, p. 182-183), a autonomia das mulheres norte-americanas impressionou figuras como Tocqueville e os brasileiros Joaquim Nabuco e André Rebouças.

dela mais que qualquer outra. Ela não se contenta em cercar as mulheres de provas de deferências; a mais bela prova de respeito que ela lhe dá é a larga medida de liberdade efetiva que ela lhe confere. A americana que nunca saiu de seu país não conhece, não desconfia do grande número de constrangimentos e de pequenas servidões que as convenções impõem em outros lugares às mulheres²⁷.

É preciso que se lembre que esses textos não estão livres de equívocos. Longe de descreverem de maneira fidedigna a cultura escolar norte-americana, são tentativas de compreensão de uma cultura por outra. Esse processo, como aponta Mírian Leite (1997, p. 10) para os viajantes estrangeiros que estiveram no Brasil, é limitado não só pela fragmentação da experiência, como por obstáculos linguísticos, econômicos e culturais: “Ao avaliar o grupo visitado e seus valores estranhos, dos quais o observador tem apenas amostras concretas fragmentárias, o visitante e o habitante acabam vítimas de inúmeros mal-entendidos”.

Um desses mal-entendidos se refere, segundo Mirian Leite, à reclusão da mulher, comportamento frequentemente apresentado pelos viajantes europeus que estiveram no Brasil no século XIX²⁸. O mesmo talvez pudesse ser pensado com relação à imagem que Hippeau e Buisson fizeram das mulheres norte-americanas. Assim como as brasileiras não eram tão reclusas como a literatura dos viajantes fazia supor, as americanas não eram assim tão livres, não sendo possível também homogeneizar esse *status* de liberdade para todas as mulheres de um país de proporções continentais como os Estados Unidos. O que se dava era uma diferença

²⁷ No original: *un des traits caractéristiques de la société américaine, c'est la condition qu'elle fait aux femmes. Si elle ne proclame pas théoriquement, si elle ne consacre pas dans sa loi politique l'égalité de deux sexes, du moins la société américaine s'en rapproche plus qu'aucune autre. Elle ne se borne pas à entourer la femme de témoignages de déférence; la plus belle preuve de respect qu'elle lui donne, c'est la large mesure de liberté effective qu'elle lui confère. L'américaine qui n'est jamais sortie de son pays ne connaît, ne soupçonne pas les grand nombre de contraintes et des petites servitudes que les convenances imposent ailleurs aux femmes.*

²⁸ A reclusão da brasileira branca e de posses, suposta por esses autores, era, segundo Mirian Leite (1997, p. 75), muito mais uma “participação social em esferas distintas da vida da comunidade e da família” e um diferente funcionamento entre as esferas doméstica e pública.

em termos do entendimento de cada uma dessas culturas da idéia de liberdade e seus desdobramentos. Nos Estados Unidos, a liberdade vinha acompanhada da idéia de responsabilidade e de autocontrole, do *self-governament*²⁹. O fato de estar mais presente nas ruas, nas fábricas e nas escolas (como alunas e professoras) não significava que elas ocupassem o espaço público em pé igualdade com os homens, mas sim que, como eles, elas deveriam realizar o domínio sobre si mesmas e o domínio sobre o ambiente, num processo que, se não dispensava o controle e a vigilância externas, cedia espaço para um controle interiorizado. O que nos lembra as palavras de Horace Lane, diretor da Escola Americana paulista sobre o exercício da liberdade com responsabilidade, objetivo do ensino das escolas presbiterianas em oposição à orientação católica das escolas brasileiras, conforme vimos no capítulo anterior.

Era, então, com base nesses princípios, na idéia de *self-government*, que se educavam homens e mulheres nos Estados Unidos, o que foi imputado, por Hippeau e Buisson ao caráter liberal e democrático da nação norte-americana: era a paixão pela liberdade que levava os norte-americanos a adotar a co-educação dos sexos³⁰. Entretanto, o que não aparece nos textos desses autores é que essa liberdade feminina e a convivência entre os dois sexos não significavam igual partilha do espaço público entre homens e mulheres. Se em decorrência dos movimentos reformistas, das imigrações, das atividades missionárias, da industrialização e da guerra civil a condição feminina nos Estados Unidos sofreu sensíveis transformações,

²⁹ Termo inglês que significa governo de si mesmo ou por si mesmo. Norbert Bobbio *et. al* (1992, v.1, verbete autogoverno) traduz o termo como autogoverno e explica que este se refere, na sua origem, à organização político-territorial inglesa, na qual as comunidades territoriais locais eram dotadas de forte autonomia decisória em relação ao governo central.

³⁰ *Avec leur foi passionnée dans la liberté, c'est précisément sur ce mélange d'enfants de tout age, de toute sexe e de toute condition que les Américains comptent le plus pour former les caractères, pour policer [sic] toute cette jeunesse* (BUISSON, 1878, p. 130). Vale a pena observar que essa “mistura” da qual fala Buisson não era assim tão democrática e que se não havia separação de alunos por sexo ou condição econômica, havia por questão racial (HIPPEAU, 1871, cap. 9).

possibilitando a esses viajantes se espantarem com a movimentação das mulheres no espaço público, “a submissão, a pureza e a religiosidade” não deixavam ali de ser “consideradas e louvadas como os atributos esperados de uma boa educação da mulher” (LEITE, 1984, p. 26). Na verdade, é porque essa transformação na condição feminina não dispensava aqueles atributos tradicionais que a ideia da necessidade de um controle interiorizado devia ser reforçada.

Essa idéia foi traduzida no Brasil pelo republicano Miguel Vieira Ferreira, em seu discurso na inauguração da Escola do Povo na Corte, em 1873. Ao entendimento de que o menino precisava ser educado junto com a menina para aprender a respeitar aquela que um dia seria a sua companheira, razão apontada pelos escritores franceses e repetida nos discursos das *Conferências Pedagógicas*, Miguel Ferreira (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 10 ago. 1873, p. 272) acrescentava:

Cada um estuda em seu convento: assim crescem e chegando à virilidade, à idade das paixões, como quereis que esses moços, de repente, por si mesmos, olhem para uma moça com outros olhos que não sejam aqueles que lhes destes?!...

Como quereis que a virgem suporte e afronte aquele olhar de fogo?!...

Mas, se o assunto começava a entrar em discussão, o que é significativo, poucos defendiam a co-educação, e a convivência de homens e mulheres que não os da mesma família – pais, irmãos e conjúgês – causava aqui estranhamento. Por isso, esse modelo de educação escolar foi discutido e rejeitado pelos professores da Corte, por ocasião das *Conferências*

Pedagógicas, realizadas em janeiro de 1873³¹. Possivelmente, a imagem de mulher livre que Hippeau e Buisson fizeram circular colaborou para essa não-aceitação num país em que o ideário católico preferia mantê-las reclusas para garantir a sua moralidade e pudor.

De maneira geral, as conferências faziam referências à experiência norte-americana a partir de dados retirados do relatório de Hippeau. Dos professores que se pronunciaram nas conferências, foi Costa e Cunha o que mais se alongou na discussão desse ponto, chegando a atribuir o progresso da instrução escolar nos Estados Unidos à instituição das escolas mistas. Copiando quase que literalmente os argumentos apresentados pelo escritor francês, Costa e Cunha reconhecia uma série de vantagens na instituição da co-educação: além da economia, haveria a comodidade para as famílias, que poderiam enviar seus filhos de ambos os sexos para o mesmo estabelecimento de ensino, podendo o irmão servir de apoio à irmã, ao passo que a convivência de moças e rapazes, na escola mista, seria um estímulo para os estudos e os acostumar-se desde cedo a se portarem um diante do outro. Citando Horace Mann, Costa e Cunha afirmava: “Homem e mulher foram feitos para viver juntos; cumpre habituá-los a isso desde a infância”. Entretanto, apesar de ser favorável à idéia, ele acreditava que a sua prática era “inadmissível entre nós, passando as alunas de uma certa idade” (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 19 jan. 1873, p. 22). Essa foi também a opinião da “generalidade dos professores” que, a despeito de considerarem a co-educação dos sexos “utilíssima”, pronunciaram-se contrários à sua adoção (RMNI, 1873, Anexo, p. 26).

Apesar de estar ocorrendo uma maior valorização do ensino feminino, como já foi apontado, havia ainda o entendimento de que a capacidade cognitiva de homens e mulheres era diferente, sendo esta uma das razões para a recusa da co-educação, uma vez que as

³¹ Alguns dos pronunciamentos dos professores nessa conferência foram publicados pelo jornal *A Instrução Pública*. No RMNI de 1873, em seus anexos, além da reprodução de algumas falas dos professores, consta também o balanço final dos trabalhos.

meninas seriam incapazes de seguir o mesmo ritmo dos alunos, além do perigo de que os excessivos exercícios intelectuais causassem danos à sua frágil constituição física e psicológica. Mas, mesmo entre aqueles professores que defendiam a mesma capacidade intelectual entre os dois sexos, era consensual a atribuição de diferentes funções sociais a cada um, o que exigiria habilidades e comportamentos também diferentes e específicos e justificaria uma educação distinta, um currículo diferenciado e a separação de meninos e meninas nas escolas. Era a representação de um destino diverso e natural para homens e mulheres – para eles, as “funções da vida pública”; para elas, as “afeições do lar doméstico” – a razão pela qual se afirmava que meninos e meninas não tinham necessidade de aprender as mesmas coisas. Assim, a educação comum aos dois sexos seria contrária às leis da natureza, além de alterar “as bases eternas” em que se assentavam a família e a sociedade (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 11 abr. 1875, p. 50).

A co-educação apresentava, pois, um problema pedagógico baseado em questões de ordem moral, conforme diagnosticava Antônio de Almeida Oliveira (2003, p. 114) em 1873, ao reproduzir a fala de seus contemporâneos a respeito do assunto:

Que perigo!... Escola de meninos e meninas! Para que serve isso? Para se amarem antes do tempo? Para perturbar-lhes a inteligência pelo amor temporão? Para fazer do professor um S. Gonçalo* e da escola um foco de perversão e imoralidades?

* Santo português que se vestia de mulher, tocava viola e dançava alegremente para converter prostitutas. “O santo zelava pela virtuosidade das mulheres; organizava, para elas, danças nos dias de sábado até se cansarem. Ele entendia que as mulheres que participassem dessas danças aos sábados não cairiam em tentação no domingo. Quando vigário de São Paio de Vizela, fez vários casamentos de mulheres que perderam a virgindade”. Disponível em: www.infonet.com.br/saogoncalo/SaoGoncaloHistoria.htm

Esse temor também estava presente nas falas dos professores que se pronunciaram nas *Conferências* de 1873. A principal razão por eles levantada como obstáculo à adoção do ensino misto era o perigo moral a rondar e espreitar as mulheres, perigo do qual elas deveriam ser guardadas, conforme determinava a Igreja Católica, a qual combateu por muitos anos a co-educação no Brasil. Como ressaltou o professor Costa e Cunha (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 19 jan. 1873, p. 22-23) na sua conferência, além da oposição do povo “a uma inovação tão adversa aos seus costumes, inovação que se lhe afigura como uma grande imoralidade”, reunir meninos e meninas em comum aprendizado seria “contribuir para grandes males”, em razão do mau exemplo e da corrupção que decorreriam do contato diário entre os dois sexos. Apesar de tomar os Estados Unidos como referência, desconfiava-se de que no Brasil haveria inconvenientes morais nessa prática, em razão dos vícios que os meninos traziam da educação doméstica e da tendência que eles mostravam para a “sensualidade, desde a mais tenra idade” (RMNI, 1873, Anexo, p. 20). O que estava em questão aqui era a ameaça que a presença masculina representava para a manutenção de um comportamento moral e sexual socialmente esperado das mulheres.

Por isso, algumas propostas apresentadas nas *Conferências* de 1873 circunscreviam a possibilidade do ensino misto até certa idade. O professor Costa e Cunha (RMNI, 1873, Anexo, p. 14) defendeu a entrada de meninos até os sete anos nas escolas femininas, os quais poderiam permanecer aí até a idade de dez anos. Para outros, essa comunhão não deveria ultrapassar a idade de oito anos, além da necessidade de estarem meninos e meninas separados por uma grade. A dificuldade de estabelecer qual a idade limite para a educação em comum de meninos e meninas já demonstra a dificuldade de precisar quando terminaria a infância e, com

ela, a idade da inocência³². Na incerteza de quando os meninos começariam a mostrar “tendências para a sensualidade”, alguns professores sugeriram que as professoras deveriam ser autorizadas a retirar qualquer menino da escola caso ele manifestasse um comportamento “nocivo”, que afrontasse a moralidade do sexo feminino. Outros propunham que as meninas fossem confiadas à mulher do professor, o que, no final das contas, manteria a separação entre eles. Mas mesmo essas propostas que se apropriavam do repertório norte-americano e que procuraram adaptá-lo às condições sociais brasileiras não tiveram aceitação.

Esse assunto veio a debate novamente em mais uma série de *Conferências Pedagógicas*, em 1883³³, depois de decretada a Reforma do ministro Carlos Leôncio de Carvalho em 19 de abril de 1879. Essa Reforma foi bastante polêmica, por trazer uma série de inovações para o campo educacional, como a liberalização do ensino, a mudança do currículo, a revogação da obrigatoriedade do ensino da doutrina da religião cristã e também a introdução do sistema de escolas mistas no ensino público. De acordo com o decreto, as escolas femininas de 1º grau deveriam receber alunos até a idade de 10 anos³⁴. Esse sistema, que permitiria menores despesas aos cofres públicos e que deveria dar preferência às mulheres para reger as classes mistas, foi justificado pelo ministro Leôncio de Carvalho (RMNI, 1878, p. 60) em seu relatório do ano anterior ao decreto:

A experiência tem demonstrado a improcedência dos receios que desperta a idéia da co-educação dos sexos e os mais insuspeitos testemunhos e reúnem

³² Conforme observou Sarah Durães para Minas Gerais (2002, p. 103), “a oscilação da idade mais ‘apropriada’ para que as crianças de ambos os sexos pudessem compartilhar uma única sala de aula demonstra incertezas e ambigüidades sobre o fim da infância e o início da adolescência. Embora a infância estivesse associada à idéia de inocência, a grande dúvida pairava com relação ao tempo de sua duração”. Essa observação também pode ser aplicada aqui e aos dispositivos legais que, a partir da década de 1870, buscaram regular a idade limite para o ensino em comum de meninos e meninas.

³³ Esse assunto foi também apreciado nos pareceres do Congresso de Instrução de 1883 (questão n. 12).

³⁴ Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879, art. 4º, § 3º.

para proclamar os incontestáveis resultados do sistema nas escolas dos Estados Unidos, onde ele está geralmente adotado..

A Reforma da instrução de 1879 permitiu à Maria Guilhermina a instituição da co-educação dos sexos em seu colégio, a partir do início de 1880 e sem interrupções até o final de sua carreira. Mas é importante ressaltar que, mesmo com a Reforma, poucos estabelecimentos particulares adotaram essa prática, sendo que a legalização não significava ainda sua aceitação social.

Dez anos depois das primeiras conferências públicas de professores na Corte havia ainda muita restrição por parte dos docentes na adoção desse sistema. Segundo Schueler (2002), que analisou os trabalhos da *Sétima Conferência Pedagógica*, realizados em dezembro de 1883 no Colégio Pedro II, se já havia vozes favoráveis e que diziam praticar a co-educação dos sexos, a maior parte dos professores não estava cumprindo o decreto. O temor era ainda a “quebra para o pudor das meninas” que, conforme ressaltava uma professora pública da Corte, era “consentimento o que, com mais zelo, deve a professora manter nas suas jovens educandas” (*apud* SCHUELER, 2002, p. 155). Para essa professora, era difícil manter o pudor e a intimidade femininas, uma vez que os meninos, desde os oito anos, começavam a “ser perigosos”, fato que, conforme alegavam muitos professores, se agravava nos meninos de origem pobre. O ponto central nessa discussão era que a educação dos meninos, “acostumados a circular com maior liberdade nas ruas das cidades e nos espaços públicos” se opunha à educação que as meninas deveriam receber, “na qual prevaleceriam o recato, o pudor, a discrição, a domesticidade” (*Ibidem*, p. 156).

De modo diverso e em sintonia com a experiência pedagógica das escolas dos presbiterianos do Norte dos Estados Unidos instaladas no Brasil, Maria Guilhermina adotou a

co-educação dos sexos em sua escola. Não foi possível saber se ela estendeu essa prática aos alunos do secundário ou se a manteve circunscrita ao primário, como em geral foram os primeiros ensaios realizados no Brasil. O certo é que Maria Guilhermina se apropriou desse elemento do repertório pedagógico norte-americano, colaborando para dar visibilidade e fazer circular outra prática possível nas escolas.

Nessa apropriação, a co-educação foi reelaborada, condição necessária não só para a sua aceitação, como também para que ela fizesse sentido aqui, para que ela fosse “pelo menos pensável no contexto do saber compartilhado” (HARTOG, 1999, p. 265). Aqui, a educação conjunta de meninos e meninas, quando colocada em prática, além de ficar circunscrita à infância, também não obedecia de todo a idéia de um mesmo currículo para ambos os sexos, conforme se observava em muitas escolas dos Estados Unidos³⁵. Nas escolas mistas, como por vezes eram chamadas, havia separadamente o ensino dos trabalhos manuais femininos: trabalhos de agulha e linha e outros do gênero. Apropriada e adaptada a outra circunstância, diferente da norte-americana, a co-educação dos sexos aqui não chegava a conceber uma educação escolar que desenvolvesse as habilidades requeridas da mulher para o exercício de sua função de esposa, mãe e dona de casa. Mas mesmo não pugnando por um ensino igualitário, essa prática da co-educação abria a possibilidade, nem sempre realizada ou realizada com dificuldades, para outras demarcações entre o masculino e o feminino.

O fato é que, embora a co-educação dos sexos começasse a fazer adeptos, o costume de separar meninos e meninas no espaço escolar predominou, até pelo menos o final do século XIX, nas escolas primárias da Corte e de outras partes do País. Entretanto, a sua defesa por parte de alguns sujeitos no campo educacional e algumas experiências isoladas dessa prática

³⁵ Uma das grandes surpresas de Buisson ao visitar as escolas norte-americanas foi a inexistência do ensino de costura e dos chamados *ouvrages de femme* no currículo escolar.

revelam a circulação e a apropriação de outros modelos de educação escolar, nesse caso, do modelo americano. E, nesse sentido, se a experiência de Maria Guilhermina em adotar a co-educação dos sexos, bem como o ensino para meninas de disciplinas consideradas como não pertinentes ao sexo feminino, não rompia abertamente com o discurso hegemônico baseado nas diferentes expectativas sociais para homens e mulheres, ele ajudava a criar condições para um questionamento das desigualdades de gênero que permeava a sociedade brasileira no século XIX e mesmo depois.

2.1.3 – Ensinando com os objetos

A experiência pedagógica de Maria Guilhermina incluía também a utilização do chamado método intuitivo de ensino, sendo este mais um dos elementos do repertório pedagógico norte-americano adotado aqui pelas escolas presbiterianas. Essa prática marcou quase toda a sua trajetória profissional, tendo sido introduzida no Colégio Andrade desde o seu início, em 1869 (NINA, 1944, p. 39), e diferia bastante do entendimento que havia nesse período sobre a “arte de ensinar”, sendo um método inovador em relação ao que, em geral, se praticava nas escolas brasileiras.

Isso porque, em primeiro lugar, até a década de 1870, falar em método de ensino no Brasil não era falar em formas de ensinar, mas sim em formas de organizar, espacial e temporalmente, a escola. Segundo Luciano Faria Filho (2000b), foi sobretudo a partir desse momento que a discussão sobre método passou a girar em torno da relação ensino/aprendizagem. Até então, a teoria da aprendizagem não estava relacionada com o que se entendia por método de ensino, e o pressuposto básico era de que o professor ensinava (o que significava principalmente passar e corrigir exercícios) e o aluno aprendia por repetição,

recaindo a preocupação, em termos de método, na organização das classes, na disposição dos alunos e no aproveitamento adequado e racional, do tempo, do espaço e das tarefas escolares.

A relação direta entre método de ensino e teoria da aprendizagem aparece com o método intuitivo, que começou a ser discutido no Brasil a partir da década de 1870. Aqui, falar em método era ajustar as práticas de ensino no cotidiano da escola e da sala de aula ao entendimento de como o aluno aprende. Nessa outra percepção de método, que passava a incidir diretamente, e principalmente, na relação ensino-aprendizagem, a organização espaço/tempo da escola não deixou de ser importante, mas se tornou decorrência dessa relação.

Além disso, o método intuitivo era outra forma de ensinar e de se relacionar com o conhecimento, que se contrapunha ao chamado ensino tradicional, baseado na abstração, na memorização e na repetição. Considerado por alguns autores como base da escola moderna, nele mais do que decorar e repetir o que o professor ensinava, o aluno devia ser agente ativo na construção do conhecimento, o que seria possível desde que se privilegiassem os sentidos da criança, principalmente o olhar (SOUZA, 1998b; VALDEMARIN 1998 e 2000). Método “concreto, racional e ativo”, que valorizava e estimulava a intuição e a experimentação da criança, sendo a aquisição dos conhecimentos realizada por meio da observação do mundo sensível, com vista à realização de atividades concretas. Segundo Vera Valdamarin (1998, p. 75), o princípio norteador desse método, também chamado de ensino por aspecto, “é a proposição de que a aprendizagem tem seu início nos sentidos, que operam sobre os dados do mundo para conhecê-lo e transformá-lo pelo trabalho e que a linguagem é a expressão desse conhecimento”. Ou, nas palavras de Hippeau, que testemunhou a sua aplicação nas escolas norte-americanas:

Cultivar as faculdades pela ordem natural do seu desenvolvimento; por conseqüência começar pelos sentidos; não dizer à criança nada do que ela pode descobrir por si mesma. Reduzir cada objeto aos seus elementos mais simples. Explicar apenas uma dificuldade de cada vez; caminhar passo a passo, mas sem parar, pois que a medida da informação não está no que o mestre pode dar, mas no que o discípulo pode receber; dar a cada lição um fim determinado, imediato ou próximo. Desenvolver a idéia, depois a palavra, aperfeiçoar a linguagem, ir do conhecido para o desconhecido, do particular para o geral, do concreto para o abstrato, do simples para o composto; primeiro a síntese, depois a análise; seguir não a ordem do assunto, mas a ordem da natureza (HIPPEAU, 1871, p. 51-52),

A vulgarização do método intuitivo se deu por intermédio das chamadas lições de coisas – *lessons de choses* para os franceses ou *objects on lessons, lessons-object, teaching object* para os norte-americanos. Dada a ênfase na observação, a aplicação desse método se fazia preferencialmente por meio de objetos colocados para os alunos observarem: era o estudo das coisas. Os objetos utilizados no ensino intuitivo e colocados para ser observados pelas crianças tinham aqui papel central, uma vez que, por meio deles, o conhecimento não seria apenas transmitido, mas “gerado com base no contato com o objeto” (VALDEMARIN, 2000, p. 77)³⁶.

Surgido na Alemanha em fins do setecentos, sobretudo com as formulações de autores como Froebel e Pestalozzi, esse método foi divulgado na Europa na segunda metade do século XIX (VALDEMARIN 1998, p. 65; SOUZA, 1998a, p. 159), tendo sido amplamente divulgado e aplicado nas escolas dos Estados Unidos no século XIX. Lá as lições de coisas se aplicavam a todas as partes do ensino e tinham por finalidade, segundo Hippeau (1871, p. 56), acostumar as crianças “a ver e a ver bem, a observar, a distinguir, a julgar, a comparar e a raciocinar”,

³⁶ Segundo Valdemarin (2000, p. 77), apesar de alguns princípios gerais, as lições de coisas tiveram uma aplicação variada, muitas vezes até incoerente com as proposições fundamentais do método.

preparando “o espírito para o ensino científico”. Esse ensino intuitivo, essencialmente prático e orientado para uma utilização direta e para as necessidades da vida, era base de grande número de escolas norte-americanas. Seu objetivo não era transmitir determinada soma de conhecimentos sobre as coisas, mas familiarizar as crianças com os procedimentos de observação, análise comparação, ou seja, com os procedimentos de investigação, próprios ao raciocínio científico³⁷.

No Brasil, a divulgação desse método começou na década de 1870, ganhando importância a partir das propostas reformistas republicanas³⁸. Nesse período, na Corte carioca, essa divulgação, ainda tímida, foi acompanhada em alguns casos da percepção de ineficácia dos métodos tradicionais de ensino, utilizados na quase totalidade das escolas brasileiras, cujo ensino se baseava na memorização e na decoração das lições, como fez Alambary Luz, em 1872, ao reclamar que os modernos métodos de ensino não tinham repercussão nas escolas do Rio de Janeiro: “As explicações, se algumas são dadas, vão sumir-se nas trevas de inteligências embrionárias, porque se explora a memória e só a memória dos meninos” (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 6 out. 1872, p. 28). Fazendo essa mesma avaliação, o professor público Costa e Cunha elogiava o método intuitivo e defendia: “Prática e mais prática, muitos exemplos e poucas regras, muitas aplicações e poucas teorias e abstrações” (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 26 maio 1872, p. 50)³⁹.

Considerado o método dos países civilizados, a sua divulgação também tinha como uma de suas referências mais importantes a aplicação nos Estados Unidos, como ressaltou o

³⁷ [...] *en un mot, avec tous les procédés d'investigation auxquels les sciences, même au degré les plus élémentaires, font constamment appel* (BUISSON, 1878, p. 382).

³⁸ As lições de coisas foram introduzidas no ensino público pela Reforma Leôncio de Carvalho, mas como disciplina e não como procedimento geral, motivo pelo qual foi muito criticado. Sobre a questão do método intuitivo no Brasil confira: Vera Valdemarin (1998, 2000), Rosa de Fátima Souza (1998a, 1998b), Luciano Faria Filho (2000a, cap. 5), Fernanda Resende (2002).

³⁹ Confira também artigos do mesmo jornal em 19 jan. 1873, p. 17-18; 23 jan. 1873, p. 58.

professor Costa e Cunha, assim como outro colaborador do jornal *A Instrução Pública* (22 set. 1872; 12 jan. 1873), para quem o método intuitivo era adotado na Alemanha, mas nos Estados Unidos era amplamente aplicado.

Pari passu com o início de sua divulgação no Brasil, o método intuitivo de ensino foi adotado a partir da década de 1870 pelas escolas protestantes instaladas no País e também por algumas escolas particulares, as quais, segundo Rosa de Souza (1998a, p. 160), “os apresentavam como fator de qualidade e inovação do ensino”. Na Corte, além do Colégio Andrade de Maria Guilhermina, este método era também anunciado pelos Colégio Aquino, onde Guilhermina trabalhou, Abílio e Menezes Vieira – todos eles destinados ao sexo masculino, que afirmavam seguir, como fazia Menezes Vieira o “ensino prático segundo os mais recentes melhoramentos dos Estados Unidos e Europa” (ALMANAQUE LAEMMERT 1878, p. 576)⁴⁰. O Colégio Progresso, para o sexo feminino, dirigido por Miss Leslie e instalado na Corte em 1878, integrou essa lista (HAIDAR, 1972, p. 241).

Se a propagação do método no Brasil partiu tanto de países europeus quanto dos Estados Unidos, no caso de Maria Guilhermina foi no repertório norte-americano que ela buscou as bases de aplicação do método. Isso pode ser inferido mais uma vez pela sua proximidade com Miss Dascomb, missionária que trabalhou nas escolas presbiterianas de São Paulo e Curitiba, onde esse método era empregado (BARBANTI, 1977; ABREU, 2003)⁴¹. Além disso, a denominação utilizada nos anúncios do colégio de Maria Guilhermina era lições sobre objetos – tradução mais próxima do inglês *objects teaching, lessons on objects* ou *object*

⁴⁰ Confira também *A Instrução Pública*, 12 jan. 1873, p. 9.

⁴¹ Segundo Abreu (2003, p. 90), na Escola Americana de Curitiba, dirigida pela missionária Mary Dascomb, a prática das “lições de coisas” se fazia por meio das lições sobre “objetos, animais e explicação de estampas (figuras). Essas aulas começavam pela observação do material da aula (objeto, figura), descrição de suas características (forma, cor, dimensão, utilidade), comparação com outros objetos, classificação, cor, etc.”

lessons, do que do francês *leçons de choses*⁴². Essa última denominação, entretanto, vai ser mais utilizada no meio educacional brasileiro, principalmente após a tradução que Rui Barbosa fez, em 1881 do *Manual de Calkins*, conhecido no Brasil como *Lições de Coisas*⁴³.

Outra indicação da proximidade da concepção norte-americana do método intuitivo está na tradução, realizada por Maria Guilhermina, em meados da década de 1870, da *Série Natural*, do professor norte-americano Stoddard A. Felter, que utilizava esse método para ensino da aritmética⁴⁴. Conforme ela mesmo ressaltou em 1878, essa era uma série composta de quatro livros, três destinados aos alunos e apropriados à idade deles e um ao professor, cuja finalidade era o ensino prático da aritmética, por meio do qual os alunos aprenderiam essa matéria “com gosto e facilidade, gradual e sistematicamente” e que vinha apresentando “belos resultados” nas escolas norte-americanas (CARTA de Maria Guilhermina ao Imperador D. Pedro II, 02 mar. 1878).

Segundo Buisson (1878, p. 332-333), o norte-americano Felter, em seu manual de aritmética, recorria sempre à forma intuitiva de ensino, possuindo, assim como alguns outros manuais americanos, um caráter exclusivamente prático e uma reduzida parte teórica. Essa orientação prática estava em concordância com os princípios educativos norte-americanos que

⁴² É interessante notar que, no Colégio Aquino, entre 1877 e 1879, período que coincide com a atuação de Guilhermina ali, o termo empregado para designar a aplicação do método intuitivo de ensino era, assim como no Colégio Andrade, “lições sobre objetos”, o que nos leva a pensar na relevância de Maria Guilhermina na orientação metodológica do referido colégio e no seu papel de mediadora, aqui no Brasil, de elementos do repertório pedagógico norte-americano.

⁴³ Trata-se do livro *Primary Object Lessons for Training the Senses and Developing the Faculties of Children. A manual of elementary instruction for parents and teachers*, do norte-americano Norman Allison Calkins, cuja tradução realizada por Rui Barbosa foi intitulada *Primeiras Lições de Coisas, manual de ensino elementar para uso dos pais e professores*. Sobre esse assunto confira: Luciano Faria Filho (2002).

⁴⁴ Infelizmente não encontrei referida tradução que, provavelmente, não foi impressa.

se baseavam na intuição e nos sentidos e que, ao contrário dos antigos métodos, procurava falar aos olhos, à memória e à imaginação das crianças⁴⁵.

Afirmando seguir as orientações expressas nos manuais de ensino intuitivo de Calkins e Sheldon (FELTER, 1865, p. 2) e criticando o excesso de formulações teóricas no ensino da aritmética, o próprio Felter (1868, p. v) esclarecia, no prefácio de um de seus livros, o caminho por ele proposto:

Quebra-cabeças aritméticos e condições improváveis em problemas comerciais são quase inteiramente descartados, e questões *enfaticamente práticas* são agora desejadas. Professores agora reconhecem o *natural* como a ordem *lógica*, e a ordem da simplicidade como melhor adaptada para o desenvolvimento e crescimento natural da mente. Pupilos são ensinados a raciocinar da causa para o efeito, mais do que seguirem a direção cega das regras, a andar sem ajuda mais do que serem carregados como deficientes (grifos do autor)⁴⁶.

Essa concepção educativa aponta mais uma vez para a idéia de liberdade individual, do *self-government* (raciocinar mais do que seguir cegamente as regras), do *made by yourself* (andar sem ajuda mais do que ser carregados). Concepção que, apesar de alguns defensores⁴⁷, era ainda estranha à sociedade brasileira escravocrata, na qual o saber era dissociado do fazer e

⁴⁵ Essa orientação predominantemente prática nem sempre era bem aceita. Essa tendência da educação norte-americana era por vezes vista como superficial, em virtude de dispensar os “trabalhos severos, porém fecundos”, de abstração (BUISSON, 1878, p. 674).

⁴⁶ No original: *Arithmetical puzzles and improbable conditions in the commercial problems are almost entirely discarded, and questions emphatically practical are now desired. Teachers now recognize the natural as the logical order or subjects, and the order of simplicity as best adapted to the natural unfolding and growth of the mind. Pupils are taught to reason from cause to effect rather than to follow the blind direction of rules, to walk unaided rather than to be carried like deformed cripples.*

⁴⁷ Em seu relatório de 1878, o ministro do Império alertava para a necessidade de instruir o povo para que ele pudesse se emancipar da “tutela governativa” e “assumir a responsabilidade de seu destino e realizar o princípio do *self-government*” (RMNI, 1878, p. 22)

o trabalho manual, produtivo, era visto como estigma e destinado apenas aos escravos e aos pobres livres.

Em março de 1878, Maria Guilhermina solicitou que sua tradução fosse adotada pelo Conselho de Instrução Pública da Corte (CARTA de Maria Guilhermina ao Imperador D. Pedro II, 2 mar. 1878). À solicitação ela anexou três comentários favoráveis à sua iniciativa: um de Joaquim Pires Portela, deputado e diretor do Arquivo Público do Império; outro de José Pereira Rego Filho, filho de conselheiro do Império de mesmo nome, juiz de paz e delegado de instrução primária e secundária da freguesia de Santo Antônio na Corte (onde se localizava a escola de Maria Guilhermina); e Manoel Peixoto Cursino do Amarante, engenheiro e lente da Escola Militar da Corte⁴⁸. Em todos os comentários a tradução de Maria Guilhermina foi elogiada, ressaltando-se que seu trabalho prestava grande serviço à causa da instrução⁴⁹.

O engenheiro Manoel Cursino do Amarante foi o que mais se alongou em seus comentários⁵⁰. Segundo ele, na obra de Felter, o aluno progredia “natural e insensivelmente do simples e do concreto para o composto e o abstrato, dos fatos para os princípios”, sendo sua marcha “gradual e ordenada”:

Assim, à medida que explicarem a lição diária partindo – segundo o método natural – do fácil para o difícil, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, transmitir-lhes-ão todas as vezes que a ocasião se oferecer ou julgarem oportuno fazê-lo, idéias e noções simples, usuais, práticas – buscando

⁴⁸ Dados obtidos no guia do *Almanaque Laemmert* (1874).

⁴⁹ Os comentários e elogios tecidos por esses sujeitos não nos falam apenas da tradução realizada por Maria Guilhermina, mas também de como ela travou relações com sujeitos de posição de prestígio na Corte dos anos 70 e de sua estratégia de fazer acompanhar seu pedido do parecer de pessoas de renome.

⁵⁰ Anos mais tarde, Manoel Peixoto Cursino do Amarante foi citado por Maria Guilhermina em seu compêndio *Resumo da História do Brasil*, como um dos heróis da Guerra do Paraguai (ANDRADE. Parecer, 1894, p. 211, 216).

tomá-las ao alcance das ‘novéis’ inteligências por meio de exemplos e sempre que for possível, de objetos e símbolos visíveis [...].

Apesar do aval desse sujeitos, a tradução de Maria Guilhermina, enviada para parecer oficial em 6 de março de 1878 (AGCRJ, Instrução Pública, código 11-4-5, p. 98), não foi aprovada pelo parecerista indicado pelo Conselho, Luiz Pedro Drago, professor de matemática elementar do Imperial Colégio Pedro II. Segundo ele, o manuscrito intitulado *Manual de Aritmética*, traduzido por Maria Guilhermina era de grande utilidade para o “ensino da tabuada concreta”, mas possuía “muitas imperfeições e só poderia servir depois de convenientemente correto” (AGCRJ, Instrução Pública, código 11-4-3, p. 87).

As “muitas imperfeições” da tradução de Maria Guilhermina pode significar aqui tanto a dificuldade de aceitação do novo método, da maneira como ele era praticado nos Estados Unidos, com muita prática e pouca teoria, ou mesmo uma qualidade duvidosa em termos de tradução e apresentação do trabalho. Mas o que interessa aqui, mais uma vez, é a sua aproximação do universo cultural e pedagógico norte-americano, e a escolha de Maria Guilhermina de traduzir a obra de Stoddard Felter nos revela isso, bem como a tentativa de colocar em circulação o método intuitivo de ensino a partir da experiência norte-americana. E isso significava não só colocar em jogo uma outra relação com o conhecimento, na qual a criança ganhava centralidade, mas também uma concepção prática de ensino, na qual a idéia do *made by yourself* era valorizada. Respeito à individualidade da criança, caráter prático, concreto e utilitário do conhecimento, associação entre o saber e o fazer, transformação do mundo pelo trabalho, eis o que o método intuitivo, ou as lições sobre objetos, significava, o que corroborava o ideal presbiteriano de trabalho como vocação, instrumento de aperfeiçoamento do homem e do mundo e glorificação de Deus.

Distante do universo cultural brasileiro, e por isso pouco aplicada nas escolas do País, essa orientação pedagógica não deixou de estar presente na experiência de alguns sujeitos e instituições, revelando um tempo de mudanças não só no espaço escolar, mas na sociedade como um todo. Mudanças que se faziam lentamente e que implicavam a construção de outra matriz cultural, agora mais afinada com o chamado mundo moderno, traduzido pela idéia de individualismo, liberdade, democracia, trabalho e crença no progresso.

2.2 – Dissonância

Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, além de oferecer uma formação mais alargada para as meninas, de adotar a co-educação dos sexos e o método intuitivo, aventurou-se na tarefa de traduzir livros didáticos e dividir com eles – professores secundaristas, autores de livros, propositores para a educação – uma mesa de discussão no congresso de 1883. Se de um lado ela partilhou de muitas das experiências de outras professoras de meninas da cidade, de outro ela teve inserção diferenciada nesse campo que começava a ser conquistado pelas mulheres.

A partir da segunda metade do século XIX, no Brasil, em especial a partir das décadas de 1870 e 1880, as mulheres, paulatinamente, faziam-se presentes nas salas de aula, quer como alunas, quer como professoras. Maria Guilhermina fazia parte de um grupo cada vez maior de mulheres que estavam pouco a pouco conquistando e ocupando espaço antes marcadamente

masculino – o magistério primário. Esse processo, denominado feminização do magistério⁵¹, tem sido largamente discutido pelos historiadores da educação brasileira e, à parte algumas controvérsias, em geral todos apontam para esse período como significativo em termos do avanço das mulheres na ocupação da profissão docente.

Vários fatores concorreram para o desencadeamento e desenvolvimento desse processo, dentre eles a expansão do processo de escolarização, inclusive feminina, que passava a necessitar de um número cada vez maior de professores habilitados. Havia também a exigência de exclusividade que começava a ser estabelecida no exercício da profissão e um maior controle, por parte da Administração Pública, do trabalho docente que, aliados aos baixos salários do professorado e à criação e ampliação de novas oportunidades de emprego advindas com o desenvolvimento urbano e industrial, colaboraram para que muitos homens abandonassem a docência. Além disso, a representação da mulher como “naturalmente” mais adequada para educar a infância e a atribuição ao exercício da docência primária de características aceitas como femininas – amor, maternidade, dedicação, sacrifício – veiculadas pelo discurso médico-higienista e encampadas pelo governo e pelos setores menos conservadores da Igreja Católica, ganhava cada vez mais adeptos e ajudava a afastar os homens das salas de aula de instrução primária (LOPES, 1991; LOURO, 1997; ALMEIDA, 1998a, 1998b; FARIA FILHO 2000a; DURÃES, 2002).

Segundo Eliane Lopes (1991), a estreita relação que paulatinamente se estabeleceu entre a função de mãe e de professora foi um dos elementos importantes desse processo, no

⁵¹ A feminização do magistério é um campo de estudos já bastante consolidado na historiografia da educação, tendo ocorrido em diversos países em condições históricas singulares. No Brasil, vários pesquisadores, seguindo as pistas de autores como Nóvoa (Portugal); Enguita (Espanha); Apple (Estados Unidos), têm procurado compreender esse processo, buscando explicitar quando e porque o magistério primário passou a ser ocupado pelas mulheres e quais as suas implicações para o campo da educação. Sobre essa questão confira: Eliane Lopes (1991), Álvaro Hypólito (1994); Magda Chamon (1996), Guacira Louro (1997), Jane de Almeida (1998a, 1998b), Diva Muniz (1998), Luciano Faria Filho (2000a), Sarah Durães (2002).

qual a mulher passou a ser exaltada como educadora, seja de seus filhos, seja dos filhos de outras. Os discursos veiculados no meio educacional carioca davam conta da expectativa de “que as mulheres assumissem a tarefa docente” como “mães espirituais, ou como mães intelectuais ou como mães *tout-court*” (LOPES, 1991, p. 37). O argumento mais recorrente era de que o sexo feminino possuía uma disposição natural para lidar com crianças, atributo que os homens não tinham. O destino do homem ilustrado deveria ser o “ensino mais elevado”, e não o ensino de criancinhas que ainda necessitavam do regaço materno (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 26 jan. 1873). Esse raciocínio, freqüente entre os colaboradores do jornal pedagógico carioca, aparecia também na fala de muitos políticos e professores. Para Joaquim Teixeira de Macedo, por exemplo, os homens, mesmo pacientes e competentes, não eram capazes de “temperar os seus momentos de assomos de ira por expressões de afago e animação, tais como as que só podem partir do coração feminino”. Ser maternal, a professora proporcionaria à criança uma transição imperceptível do regaço da mãe para o banco da escola: “Com uma senhora por mestra, insignificante será qualquer sentimento de estranheza por parte da criança, pois ali está um regaço como o de sua mãe” (COLLICHIO, 1976, p. 99-100). Esse argumento, como ressalta Louro (1997, p. 450), teve grande aceitação na medida em que procurava associar docência e maternidade, assegurando que o magistério “não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la”.

Em meio a esses discursos a favor do exercício da profissão docente pelas mulheres, aparecia também o exemplo dos Estados Unidos como a nação que mais empregava mulheres no ensino elementar. Nas páginas do jornal *A Instrução Pública* (22 dez. 1872, p 325), não foram poucas as referências a essa prática educacional norte-americana:

Hoje em dia na América, de seis em cada cinco escolas estão dirigidas por mulheres; e depois de trinta anos de prova, os americanos compreenderam [...] que Deus fez as mulheres para educar os meninos [...]⁵².

Discursos como esse, que não deixavam de indicar as condições sócio-históricas que possibilitaram a presença maciça das mulheres no exercício da docência naquele país, contribuíram, ao lado dos fatores apontados anteriormente, para que os homens deixassem o magistério, especialmente o primário, que antes era majoritariamente exercido por eles, e para que as mulheres ocupassem cada vez mais esse lugar. Mas é importante que se diga, como muitos pesquisadores têm feito, que os homens não estavam simplesmente abdicando da profissão em favor das mulheres e que esse processo não se fez sem resistências.

É ingênuo acreditar que a inserção da mulher no exercício da profissão docente tenha sido uma concessão sem lutas. Se havia aqueles que advogavam a ocupação exclusiva do magistério primário pelas senhoras, como fez o professor Costa e Cunha em seu discurso nas *Conferências Pedagógicas* de 1873 (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 26 jan. 1873, p. 4), no qual a família e a escola apareciam como o duplo e “sublime destino” da mulher, outros se opunham a essa proposta, argumentando que a mulher era frágil e despreparada (LOURO, 1997, p. 450), ou que ela afeminava os alunos e que não era respeitada por eles (OLIVEIRA, 2003, p. 206-207). Sem falar nos professores, que não queriam dividir seu espaço com elas, e nos maridos, que não aceitavam que as esposas trabalhassem fora de casa. Existia o temor de que a independência econômica propiciasse “às mulheres uma situação de liberdade que as poderia iludir e acovardar perante os encargos do matrimônio”, fazendo com que elas limitassem ou eliminassem o número de filhos. Além disso, havia também o temor de que a moça solteira,

⁵² Confira também as edições de 10 de agosto de 1872, p. 155-156; 15 de setembro de 1872, p. 184; 22 de dezembro de 1872, p. 332; 21 de março de 1875, p. 31, dentre outras.

satisfeita com a “liberdade e autonomia financeira conseguida por uma profissão” rejeitasse o casamento (ALMEIDA, 1998b, p. 175). Quanto maior o nível de cultura e autonomia (intelectual e financeira) adquirida, maior a dificuldade da mulher de suportar o jugo masculino (seja do pai, seja do marido). Situação que, talvez, tenha sido vivenciada pela própria Maria Guilhermina.

Apesar desses receios, as mulheres passaram a ocupar cada vez mais as salas de aula. Para elas, o exercício do magistério significava uma oportunidade de trabalho intelectual e de realização no espaço público, diferente do que se dava no espaço doméstico. Mais do que isso, entretanto, significava um trabalho remunerado e revestido de relevância social, o que lhes permitia maior visibilidade, mobilidade e autonomia, possibilitando a saída dessas mulheres da esfera doméstica”, numa sociedade fortemente marcada pelo patriarcalismo. Atraídas pelo magistério quase sempre pela necessidade de trabalhar (FARIA FILHO, 2000a, p. 133-134), essa profissão era uma alternativa àquelas de menor prestígio⁵³, que não exigiam escolarização e que eram ocupadas pelas mulheres das classes pobres.

Entretanto, poucas dessas mulheres professoras lograram ultrapassar os limites da sala de aula da instrução elementar nessas três últimas décadas do século XIX. Mesmo deixando lentamente de lecionar para crianças, os homens detinham ainda o monopólio em matéria de administração, fiscalização e proposições para o ensino primário. Em geral, era também deles a autoria dos livros didáticos, além de serem os professores do ensino secundário, tanto de

⁵³ Alguns trabalhos realizados pelas mulheres de baixa renda no espaço público eram, em geral, em atividades de pequeno comércio como quitadeiras, rendeiras e costureiras, ou em atividades domésticas como criadas, lavadeiras e damas de companhia (SCHUELER, 2002, p. 135). Em algumas localidades, como no interior de Minas Gerais, muitas mulheres também se empregaram na indústria doméstica de produção de tecidos (LIBBY, 1988, cap. 4).

rapazes quanto de moças, ao passo que as senhoras, as poucas que lecionavam no ensino secundário particular, o faziam apenas para as moças⁵⁴.

Nesse sentido, uma das evidências da visibilidade e do espaço conquistado por Guilhermina foi sua premiação recebida na *Exposição da Indústria Nacional*⁵⁵, realizada na Corte em 1881, pelo manuscrito *Aritmética da Infância*, provavelmente baseado nos princípios intuitivos à semelhança do manual de Felter por ela traduzido, e seu convite, por parte do Governo Imperial, para participar como parecerista do *Congresso de Instrução* de 1883⁵⁶, no qual tratou da questão dos jardins de infância. A participação nesses eventos era majoritariamente masculina, e as mulheres, quando deles participavam, o faziam por meio de amostras de trabalhos de costura, bordado e pintura, raramente como escritoras epositoras, como foi o caso de Guilhermina. Na sessão sobre instrução pública da *Exposição da Indústria Nacional*, na qual foram expostos livros e objetos escolares, além de Maria Guilhermina e sua irmã, apenas duas outras mulheres participaram como expositoras de livros. De maneira geral, a participação feminina nesse evento ficou circunscrita à exposição de trabalhos de pintura. Semelhantemente, conforme consta nas *Atas e Pareceres do Congresso de Instrução* de 1883, na sessão sobre instrução primária, secundária e profissional, participaram 45 pareceristas, dentre os quais três eram mulheres – Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, Rosalina Frazão e Thereza Pizarro Filho, essas duas professoras públicas de escolas de meninas – e 42

⁵⁴ Os colégios femininos na Corte eram dirigidos por mulheres, mas em muitos deles, em especial aqueles que ofereciam matérias de instrução secundária, o corpo docente era masculino (RMNI, 1872, Anexo)

⁵⁵ Esta exposição foi organizada com o objetivo de “reunir produtos da nossa indústria para os remeter à Exposição Continental de Buenos Aires, anunciada para 15/02/1882” (EXPOSIÇÃO da Indústria Nacional, 1882, p. VIII). Nela, três tipos de diplomas foram distribuídos: diploma de honra, diploma do progresso e diploma de mérito. Apenas três mulheres foram premiadas: uma delas recebeu o diploma de mérito; Maria Guilhermina e sua irmã (que apresentou um manuscrito sobre a “gramática da infância”) receberam o diploma de progresso. (Ibidem, p. 449).

⁵⁶ Segundo Collichio (1987, p. 9), por questões políticas e financeiras, esse Congresso não se realizou e os pareceres dos participantes convidados foram publicados no documento *Atas e Pareceres do Congresso da Instrução*, em 1884, sem que tivessem sido discutidos em plenário.

eram homens. Nesse sentido, o convite para participar como parecerista e o “diploma do progresso” conferido ao seu manuscrito são reveladores de uma inserção diferenciada e da possibilidade do rompimento com o monopólio masculino no campo da produção escolar.

Esse monopólio masculino no campo do saber e das letras foi colocado em xeque por outras mulheres, nessa mesma época. Excluídas da política e da maioria das profissões, a conquista feminina do espaço público teve nelas um importante trunfo. Essas mulheres, na sua maior parte escritoras, educadoras e jornalistas, tendo algumas alcançado certo prestígio e reconhecimento social, como foi o caso de Nísia Floresta (1810-1885), Inês Sabino (1853-1911), Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), Senhorinha da Mota Diniz (século XIX), colaboraram para dar visibilidade e para construir uma outra imagem feminina por meio de livros, de artigos de jornais e das salas de aula. Há que se falar também de professoras, como a carioca Guilhermina Azambuja, que publicou livros didáticos para serem utilizados no ensino primário (SCHUELER, 2002, p. 126). Na verdade, apesar de terem tido uma participação menor em relação aos homens na publicação e tradução de livros sobre a educação e compêndios didáticos, as mulheres não estiveram de todo ausentes desse campo. Contemporâneas de Maria Guilhermina na Corte carioca, pelo menos uma delas, a escritora Júlia Lopes, esteve presente no seu círculo de amizades (MINAS GERAIS, 24 abr. 1907)⁵⁷, sendo uma de suas interlocutoras. É bastante provável também que Inês Sabino a conhecesse de perto e que fizesse parte da sua rede de relações, uma vez que conhecia D. Leonor, mãe de Guilhermina e

⁵⁷ É possível imaginar que essa amizade entre as duas escritoras possa ter surgido no cruzamento com a rede de sociabilidade presbiteriana, uma vez que Júlia Lopes passou sua infância e juventude em Campinas, cidade que foi foco da imigração norte-americana no Brasil e onde se agruparam na década de 1870, vários republicanos, simpáticos aos valores, tanto políticos quanto pedagógicos, difundidos pelos colégios americanos de confissão protestante. Alguns deles travaram íntimo diálogo com os educadores presbiterianos, como foi o caso de Rangel Pestana com Horace Lane. Rangel Pestana participou, com outros republicanos e com o pai de Júlia Lopes, da loja maçônica organizada pelos imigrantes norte-americanos que viviam na região de Campinas (DE LUCCA, 1997, p. 233; HILSDORF, 1986, p. 72-73).

a considerava como bem conhecida “das pessoas cultas e da imprensa brasileira” (SABINO, 1899, p. 110).

Certamente, é necessário lembrar também o diálogo de Maria Guilhermina com as missionárias norte-americanas que vieram trabalhar no Brasil. Elas também escritoras, tradutoras, professoras, diretoras de escolas e, na qualidade de missionárias, viajantes. Mulheres que, ao acreditar na importância do trabalho feminino e encarar com maior naturalidade a sua presença na esfera pública, ainda que de maneira não equivalente em relação ao homem, também colaboraram para transformar a condição feminina no Brasil.

A trajetória de Maria Guilhermina, no cruzamento com essas outras trajetórias, revela, pois, um “trabalho silencioso” e lento dessas e de outras mulheres – a maioria delas esquecidas e de memórias irremediavelmente perdidas – não só para conquistar o magistério primário, mas também para alargar a inserção feminina no campo educacional e no espaço público. Não que isso significasse a recusa completa da imagem feminina de seu tempo. Ao contrário, esse movimento trazia em seu bojo algumas rupturas, mas era marcado também pelas permanências. A reprodução de uma hierarquização social de gênero era comum na fala dessas mulheres, mesmo daquelas consideradas feministas e avançadas, e não esteve ausente dos discursos de Maria Guilhermina (ANDRADE. Metodologia, 9 maio 1907, p. 4):

[...] cumpre a nós mulheres, se bem que humildes e ignoradas, devotar-nos à cultura de nossa mente e à elevação de nossos ideais para dignamente exercer em nossa pátria a divinal missão de mestras e mães de família, e assim pela educação das crianças concorrer para a formação do caráter dos cidadãos brasileiros, elevando-nos também à altura de cooperadoras de Deus na obra grandiosa da regeneração humana.

Aqui, acompanhado de um tom de inconformismo com a posição marginalizada da mulher – “se bem que humildes e ignoradas” –, o seu papel primordial (e divinal) era o de mãe e mestra. Mas, se por um lado não se negava a supremacia masculina, por outro, as mulheres eram aqui valorizadas, sendo seu papel imprescindível para a sociedade, na qualidade de formadoras dos futuros cidadãos. Além disso, pela ótica do cristianismo reformado, esse papel era fundamental e não poderia ser desprezado. Como vimos no capítulo anterior, a saída da mulher da esfera doméstica para divulgar a fé era uma prática aceita pelos protestantes, sendo o seu envolvimento com as atividades educativas considerado continuação dessa prática. Formar a criança, seja no papel de mãe ou de mestra, era o caminho para que a mulher pudesse ser, assim como o homem, cooperadora de Deus na obra de regeneração humana.

Ao ocupar diferentes espaços no campo educacional – professora, diretora, autora, tradutora, proponente – Maria Guilhermina fez circular outra imagem de mulher: mais autônoma, com maior liberdade de escolhas e de movimento que a maior parte de suas contemporâneas. Mulheres como Maria Guilhermina “trabalharam em silêncio”, não confrontaram ou rejeitaram o modelo feminino imposto, mas se apropriaram dele, reempregaram a linguagem da dominação para “romper com a exclusão do espaço público” e “ingressaram em um setor do mercado de trabalho antes restrito aos homens” (MUNIZ, 1998, p. 15).

Nesse movimento, outra marca singular da trajetória de Guilhermina foi sua viagem de estudos para os Estados Unidos na década de 1880. Não apenas por ser ela uma mulher⁵⁸, o que implicava, por si só, um obstáculo à liberdade de movimentos, mas também pelo destino

⁵⁸ Impossível não pensar aqui na educação do homem e da mulher proposta por Rousseau, figura bem conhecida dos brasileiros e “amplamente discutido e apoiado em toda a América Latina” (PALLARES-BURKE, 1996, p. 173). Para ele, ambos deveriam ser educados, mas enquanto Emílio deveria viajar pelo mundo para completar sua formação, Sofia deveria ser “polida” no recolhimento do lar.

escolhido. As mulheres do Brasil oitocentista quase não viajavam e quando o faziam eram acompanhadas dos pais ou maridos, nunca sozinhas. Poucas se aventuraram a cruzar os mares por iniciativa própria, ainda mais para se profissionalizar⁵⁹. Essa realidade foi experimentada não só pelas brasileiras, mas pelas européias e mesmo pelas norte-americanas. Segundo Mirian Leite (1997, p. 16), o reduzido número de mulheres viajantes em relação aos homens indica a inexistência de espaço para as mulheres em viagens longas e perigosas no início do século XIX. Espaço que, a partir da década de 1850, “foi conquistado muito lentamente, com a modernização dos transportes marítimos, mas conservou-se área predominantemente masculina”.

Em um século em que a maioria dos viajantes eram homens e os olhos que viam o mundo e as próprias mulheres eram quase todos masculinos, a viagem empreendida por uma mulher que assumiu o papel de ver o mundo com seus próprios olhos, não é sem importância. Por isso, as viagens de Maria Guilhermina, tanto para estudar em Nova York quanto para trabalhar em outras cidades brasileiras, nos permitem pensá-la como uma mulher com disposição e iniciativa para se arriscar, apresentando um perfil próximo do *self* moderno, característico do racionalismo puritano, “estruturado em torno da noção de vontade, fonte de ação” (CARVALHO, M., 1998, p. 124)⁶⁰.

Além disso, a opção de Maria Guilhermina por estudar em Nova York se distanciava do destino escolhido pelos brasileiros que, em geral, procuravam os países europeus,

⁵⁹ Em meados da década de 1870 e início da década de 1880, Josefa Águeda Felisbela Mercedes de Oliveira (1864-?) e Maria Augusta Generoso Estrela (1860-1946) cursaram medicina no “New York Medical College and Hospital for Women”, nos Estados Unidos, sendo consideradas as primeiras médicas brasileiras (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000, p. 296, 299, 366-368 respectivamente).

⁶⁰ Maria Alice de Carvalho (1998, p. 124), em seu trabalho sobre André Rebouças, apresenta duas modalidades de *self*: uma mais ligada ao racionalismo puritano, no qual se opera com a idéia de invenção; a outra mais próxima de um racionalismo adaptativo, onde se opera com a idéia de reforma gradual. O *self* moderno estaria ligado à idéia de domínio do ambiente e por isso contraposto ao *self* natural, tradicional, no qual a idéia dominante é de adaptação e de acomodação.

especialmente a França, quando se tratava de aperfeiçoar seus estudos e de buscar as “luzes da civilização”. Não que os brasileiros do século XIX não tenham, por vezes, escolhido os Estados Unidos como destino. Mas, em sua maioria, a Europa era a primeira e “natural” opção. Para Guilhermina, entretanto, a Europa continuaria sendo uma terra conhecida pelos livros e matérias publicadas em jornais, ao contrário dos Estados Unidos, que ela escolheu ver de perto.