

Pontos de Vista

histórias na educação

ALEXANDRA LIMA DA SILVA

ALINE DE MORAIS LIMEIRA

PAULA LEONARDI





Alexandra Lima da Silva é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), professora associada da Faculdade de Educação da UERJ e do Programa de Pós-graduação em Educação.



Aline de Moraes Lima é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Paraíba (UFPB).



Paula Leonardi é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa de Pós-graduação em Educação.

Momento feliz da docência no ensino superior é o da “preparação da disciplina”, quando selecionamos os materiais bibliográficos com os quais trabalharemos junto às futuras turmas. Preocupação das mais comuns nesse momento é a seleção de obras que problematizem o processo de sua elaboração, a prática científica empreendida e seus achados. Este trabalho, de Alexandra, Aline e Paula, é uma obra deste tipo e, doravante, preferencialmente elegível por todos nós que atuamos no campo da Educação, da formação de professores e da história da educação. Mas caso algum estudante queira, sozinho, enveredar por esta leitura, se encantará com sua linguagem inclusiva, com a atualidade dos temas e dos marcadores escolhidos (raça, classe, gênero, religião, escolarização e diversidade na história da educação), com as sugestões de materiais fílmicos e com os dados da atualidade a respeito dos assuntos abordados. Que tenhamos uma acolhedora e formativa leitura!

Adriano Mario Paulo da Silva
Professora Associada da
Universidade Federal de Pernambuco

Pontos de Vista

histórias na educação

ALEXANDRA LIMA DA SILVA

ALINE DE MORAIS LIMEIRA

PAULA LEONARDI

Cópia FAPERJ

Mauad X



Copyright ©

Alexandra Lima da Silva, Aline de Moraes Limeira, Paula Leonardi, 2022

Direitos desta edição reservados à

MAUAD Editora Ltda.

Rua Joaquim Silva, 98, 5º andar

Lapa — Rio de Janeiro — RJ — CEP: 20241-110

Tel.: (21) 3479.7422

www.mauad.com.br

 FACEBOOK.COM/EDITORAMAUADX

 @EDITORAMAUADX

 @MAUADXEDITORA

 (21) 97675-1026

Projeto Gráfico:

Núcleo de Arte/Mauad Editora

Imagem da Capa:

Aquarela sobre o papel, de Alexandra Lima da Silva

Revisão:

Fernanda Mello

Agradecimento à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj, pelo apoio recebido.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE

SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ.

S578p

Silva, Alexandra Lima da, 1980-

Pontos de vista : histórias na educação / Alexandra Lima da Silva, Aline de
Moraes Limeira, Paula Leonardi. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Mauad X, 2022.

Formato: e-book.

Inclui bibliografia e índice

ISBN 9786587631998 (recurso eletrônico)

1. Educação - Brasil - História. 2. Educação - Aspectos sociais - Brasil. I. Limeira,
Aline de Moraes. II. Leonardi, Paula. III. Título.

22-75452

CDD: 370.981

CDU: 37(81)(09)

SUMÁRIO

PREFÁCIO — 7

por *Surya Aaronovich Pombo de Barros*

INTRODUÇÃO — 11

Capítulo 1

**Da flecha à tinta: saberes plurais e protagonismos
em disputa na formação dos *Brasis* — 19**

Alexandra Lima da Silva

Capítulo 2

Não seriam as freiras mulheres?

A pesquisa historiográfica sobre religiosas e formação — 57

Paula Leonardi

Capítulo 3

**Por uma poesia da diversidade, para não empobrecer o passado:
instituições e sujeitos escolares — 103**

Aline de Moraes Limeira

Considerações finais: ponto final ou pontos de partida? — 141

SOBRE AS AUTORAS — 142

Cópia FAPERJ

PREFÁCIO

*Eu tenho amigos no outro lado,
são exceções que eu tenho amor*

*Mas se tem coisa
que a escola não me ensinou
É que o amor é indispensável
em qualquer lugar que for*

(Tiago Elniño)

A História da Educação Brasileira nasceu no século XIX e se desenvolveu ao longo do século XX diretamente ligada à formação docente. Nestas primeiras décadas do século XXI, testemunhamos um paradoxo: quanto mais organizado está o campo; maior a quantidade e a qualidade das pesquisas realizadas; mais se espalham os cursos de pós-graduação, a realização de eventos, as publicações sobre a temática; mais perceptível é a diminuição de sua importância nos currículos de licenciatura, especialmente nos cursos de Pedagogia. Isso se reflete, principalmente, nas mudanças de carga horária, mas também aparece na baixa procura pela linha de pesquisa em alguns programas de pós-graduação e nas reclamações de estudantes sobre disciplinas “de fundamentos”, ansiosas/os pela formação “prática”.

Esta é uma discussão recorrente na área, e pode ser vista em debates teóricos, conversas informais e publicações. *Pontos de vista: histórias na educação* que tenho o prazer de apresentar, é uma resposta a esse processo. Esta obra é o feliz encontro de Alexandra Lima da Silva, Aline de Moraes Limeira e Paula Leonardi, pesquisadoras reconhecidas no campo e professoras dedicadas a

relembrar a importância da História da Educação para estudantes e pessoas interessadas em enveredar pela pesquisa em educação. Destinado a um público amplo, a linguagem do livro é acessível, sem a empolgação de muitos textos acadêmicos, mas com erudição e aprofundamento teórico desejados para uma produção que contribuirá na formação docente.

As três professoras entraram na mesma época na Universidade do Estado do Rio de Janeiro para lecionar História da Educação, e desenvolveram um projeto de pesquisa com muitos desdobramentos. Este é um dos frutos dessa atuação, em que cada autora apresenta resultados de pesquisa, reflexões e aprofundamentos de temas, oferecendo um mosaico da historiografia educacional e de questões contemporâneas sobre a educação brasileira. Diferente dos tradicionais manuais que formaram sucessivas gerações, neste livro a base é a pesquisa realizada por cada uma das autoras.

No primeiro capítulo, *Em Da flecha à tinta: saberes plurais e protagonismos em disputa na formação dos Brasis*, Alexandra Lima da Silva propõe a superação do eurocentrismo historiográfico, chamando a atenção para diferentes protagonistas dos processos educacionais deste território chamado de Brasil. Ela destaca a presença dos povos originários e dos que foram trazidos pela diáspora africana, fazendo um percurso do século XVI ao XXI, que não é unidirecional, mas em que passado e presente dialogam, se interpelam e se explicam. A autora recorre a textos escritos por indígenas, literatura produzida por mulheres negras, materiais audiovisuais, iconografia, além de fontes habituais na História da Educação, como imprensa, documentos oficiais e diários pessoais e se apoia na produção historiográfica brasileira e na produção do feminismo negro, recomenda um rico material de apoio, realizando um rico debate sobre os sujeitos da História e História da Educação. Ao mesmo tempo, dialoga com as/os possíveis leitoras/es do texto, estimulando “a arte de perguntar”, fundamental para quem deseja ser professor/a.

Em *Não seriam as freiras mulheres? A pesquisa historiográfica sobre religiosas e formação*, Paula Leonardi lança luzes sobre o protago-

nismo de outro grupo invisibilizado: as religiosas. Ela percorre a História das Mulheres, destacando a perseguição, a construção do imaginário ocidental sobre as bruxas, as tentativas de controle do corpo feminino, relacionando questões contemporâneas delicadas como aborto e sexualidade com esse passado ainda presente. Dialogando com a historiografia, e usando como fontes documentos oficiais da Igreja Católica, imagens, cartas de freiras, literatura, impressos e sugerindo livros, filmes e séries, o texto relaciona essa temática com a História da Educação Brasileira, mostrando a relação entre religião, gênero e educação em perspectiva histórica. A autora faz isso e, ao mesmo tempo, generosamente ensina sobre a produção de uma pesquisa, discutindo sobre escolha do tema, como realizar revisão de literatura, uso de fontes, seleção do método e outras reflexões fundamentais para estudantes de Graduação e Pós-graduação.

Por fim, em *Por uma poesia da diversidade para não empobrecer o passado: instituições e sujeitos escolares*, Aline de Moraes Limeira parte de sua pesquisa sobre a educação na Corte na segunda metade do século XIX para “produzir estranhamento” sobre os processos educacionais no passado em diálogo com questões do presente. A autora demonstra a diversidade de experiências no universo educacional focando em instituições e sujeitos que se relacionam, não descolando-os. Ela apresenta escolas públicas e privadas, confessionais e leigas, oferecidas pela sociedade civil e grupos religiosos, destinadas a classes baixas e/ou altas, no formato de internatos e externatos, iniciativas em espaços não escolares, que são ocupadas no oferecimento e na procura por homens e mulheres, crianças e adultos, brancos/as e negros/as, livres e escravizados/as, pobres e abastados/as, cegos/as e surdos/as, numa miríade de possibilidades. Fundamentada em fontes como mapas e outros documentos da instrução, anúncios de jornais e textos literários, e em franco diálogo com a historiografia da educação, a autora consegue “costurar” aqueles temas com questões do século XXI como trabalho infantil, educação de crianças pequenas, e formação docente.

Não apenas nos três capítulos autorais, mas também na introdução e no encerramento, as autoras desfiavam perguntas provocadoras e oferecem sugestões de aprofundamento como outros textos acadêmicos, notícias da imprensa, produções audiovisuais e literárias que certamente enriquecerão a reflexão. Como adverte o cantor, compositor e professor Tiago Elniño, Alexandra, Aline e Paula “*não entram em conflitos que não tragam solução*”. Elas enfrentam o desafio e apresentam uma obra instigante, que provoca a vontade de aprofundar as leituras, conhecer as sugestões de filmes e livros, e continuar pesquisando História da Educação Brasileira.

Tiago Elniño canta que [...] *Mas se tem coisa que a escola não me ensinou/É que o amor é indispensável em qualquer lugar que for*[...]. Este livro é um ato de amor à História da Educação Brasileira, e às/aos estudantes e futuros/as docentes.

Surya Aaronovich Pombo de Barros

Professora da Universidade Federal da Paraíba

INTRODUÇÃO

A vista a partir de um ponto

Este livro é resultado de um encontro. Todo encontro é situado em um tempo e em um espaço, o que faz com que este livro tenha sido escrito como resultado desta situação em que nos encontramos e no que fizemos ao longo desses anos até chegar aqui. É, portanto, para situar, colocar em situação, mostrar a partir de qual lugar ou ponto falamos, que escolhemos este título e escrevemos essa introdução convidando também você, leitora e leitor, a nos acompanhar nessa rememoração. Uma introdução é apresentação, mas também rememoração de percurso e acerto de contas.

Em 2015, nós três, autoras deste livro, tomamos posse ao mesmo tempo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) como professoras de História da Educação da Faculdade de Educação. Tão logo nos encontramos na situação de novatas, construímos um caminho de solidariedade, de apoio, tirando dúvidas sobre questões burocráticas, trocando textos e figurinhas para as aulas e, também, elaborando um projeto conjunto de pesquisa que foi aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), no Edital Humanidades.

A ideia da pesquisa era bastante abrangente de modo que pudesse contemplar nossos percursos distintos e interesses de pesquisa anteriores. Claro, o encontro era também resultado das escolhas e dos movimentos que fizemos antes. Se olharmos para esse passado recente como uma fotografia, o registro é daquele momento, naquele espaço, mas a pose das mãos, o penteado, a posição em que nos encontramos na foto em relação aos demais e o cenário, são resultados de ações individuais, coletivas.

Alexandra tinha seus olhos voltados para a educação de homens e mulheres negros. Paula mirava, há algum tempo, as relações entre Igreja Católica e Educação. Aline tinha como alvo a diversidade de instituições e experiências escolares. Claro que nenhuma dessas escolhas foi aleatória. A inquietação de todas nós sempre foi uma só: apreender daqueles outros presentes, as muitas e múltiplas histórias relacionadas às práticas e manifestações do fenômeno educacional, dando relevo aos diversos personagens, estranhando as narrativas oficiais, as perspectivas dos grandes heróis e acontecimentos. Nossos pontos de vista iguais e diferentes encontraram-se para rastreamos novas fontes, levantarmos novas questões.

Gestado naquele passado, o livro toma forma quatro anos depois, nesse presente: pandemia (mais de 500 mil mortos), instabilidade política, trabalho remoto para uns, fome e desemprego para outros, tempo de negação da ciência e da dura e difícil discussão em torno da noção de prova. Demonstração (com)provada e opinião se confundem em nosso tempo. Não por acaso esse livro focaliza as fontes que produzem a história e atestam algo.

Fonte pode ser definida como origem, lugar de onde brota alguma coisa. De onde se retiram as informações, os dados ou os indícios que vão compor a história contada. A fonte é a prova para o pesquisador em história. Ainda que fazer história implique em interpretar e construir uma argumentação em torno dos documentos e vestígios do passado que você, como pesquisadora e pesquisador, procurou, selecionou, ordenou e analisou, não se pode prescindir da prova histórica. Mesmo que “(...) a ciência histórica define-se em relação a uma realidade que não é nem construída nem observada como na matemática, nas ciências da natureza e nas ciências da vida, mas sobre a qual se “indaga”, se “testemunha” (LE GOFF, 2003, p. 9), a busca pela verdade faz parte de qualquer pesquisa e por isso a noção de prova é central (GINZBURG, 2002). Na arte de narrar, desde Aristóteles, não se pode bem argumentar sem elementos que atestem o que se diz, que tenham caráter de certeza. Para ele, a prova estava no núcleo

racional da retórica. Fora dela, as historiadoras/es, movem-se no terreno do verossímil.

E o que pode ser considerado fonte?

O avanço das pesquisas em História, especialmente com a chamada *École des Annales* na primeira metade do século XX, contribuiu significativamente para a ampliação da definição de fontes, antes consideradas documentos oficiais produzidos pelos governos. Hoje, além desses documentos e da legislação, dados estatísticos, diários, cartas, cadernos, manuais, jornais, fotografias, músicas, artefatos, utensílios, depoimentos, etc., compõem as pesquisas como fontes de dados. Qualquer elemento gráfico, iconográfico, plástico ou fônico onde se encontra a expressão humana pode ser considerado fonte (BELLOTO, 1991). “A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem [...]. Logo, com palavras, signos, paisagens e telhas.” (FEBVRE apud LE GOFF, 2003, p. 466).

Sua escolha, entretanto, não se faz independentemente do objeto, do período de investigação e da concepção de ciência e de história envolvidas no estudo. As fontes só existem quando se colocam questões aos vestígios, quaisquer que sejam. A discussão das fontes está no coração desse ofício: análise de sua produção, quem as produziu, em qual contexto e quais os impactos de seu surgimento.

Nas histórias deste livro, avistamos sujeitos, instituições, forças e práticas pedagógicas como eixos que se cruzam. Ele que é encaminhado para as Ciências Humanas, às pessoas iniciantes na pesquisa em História da Educação, estudantes em formação para docência, público das Licenciaturas e da Pedagogia. Em um cenário de retrocessos no âmbito das ciências, tanto das políticas e financiamento público, quanto da questão epistemológica, esse manual dos Fundamentos da Educação pretende provocar os futuros professores e professoras. Afinal, como observou Antônio Nóvoa “o mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina”, de “interrogar os sen-

tidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo acadêmico”. Que educadores sejam capazes de compreender os desafios do tempo presente, “de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais”. E como ele, ratificamos a ideia de que a História da Educação só existe “a partir desta dupla possibilidade, que implica novos entendimentos do trabalho histórico e da ação educativa” (NÓVOA, 1999, p. 14-15).

A inspiração para esse projeto emerge, desde o princípio, das nossas atuações em sala de aula, dos diálogos com alunos e alunas, das pesquisas, da leitura dos documentos, da nossa inserção no campo da História da Educação e das partilhas com seus diversos pesquisadores e pesquisadoras. Por isso, em nossa narrativa você encontrará mais perguntas que respostas. Também identificará uma escrita preocupada em estabelecer articulação com os diversos materiais culturais, tomados aqui como instrumentos didáticos: filmes, documentários, fotografias, literatura, reportagens, pinturas.

Em **Da flecha à tinta: saberes plurais e protagonismos em disputa na formação dos *Brasis***, de Alexandra Lima da Silva, é possível reconhecer os diferentes protagonismos e percursos na escrita da História da Educação no Brasil. Sua preocupação é pensar o ensino-aprendizagem deste saber como um projeto social, assumindo um compromisso em relação ao tempo presente. De rupturas é feito o seu capítulo, uma delas é a partir do enfrentamento de visões exclusivamente eurocentradas. Utilizando-se de diversos registros documentais e variados fragmentos produzidos por diferentes sujeitos, o convite é pensar as/os diferentes intérpretes na formação dos *Brasis*. Na sua pedagogia da conversa, Alexandra estabelece um diálogo com leitores por meio das perguntas. Ampliando os horizontes, faz-nos considerar os diferentes lugares ocupados pelos diferentes sujeitos no tempo e no espaço. Interroga o passado, mas também os silêncios sobre ele,

evidenciando que todas as pessoas estão sujeitas à ação educativa, reconhecendo os diferentes protagonismos e percursos na escrita da História da Educação no Brasil, esse “caldeirão de diferentes saberes plurais”. Assim, acionamos nesta sua leitura as flechas, e não somente a carta dos colonizadores. E, como a canção de Belchior, o capítulo inquire de nós: “Quinhentos anos de que?”.

Eram só três caravelas
E valeram mais que um mar
Quanto aos índios que mataram
Ah! Ninguém pôde contar

Somados à presença dos povos originários em sua narrativa estão sujeitos escravizados e escravizadas, a diáspora africana, sua riqueza cultural, seus personagens não rotulados como “coisas”, “páginas em branco”. Está a defesa do conhecimento e usos da escrita em diferentes localidades e culturas do vasto e rico continente africano. Estão relatos que combatem preconceitos, principalmente em relação às mulheres negras. Está uma preocupação em compreender as subjetividades e sensibilidades. Quando aborda a expansão no processo de escolarização, Alexandra indica as discussões sobre cidadania no Brasil, principalmente na relação defendida por muitos entre educação e formação do cidadão. Como ela adverte, pessoas negras, indígenas, pobres, imigrantes, analfabetas, e demais personagens, foram também protagonistas no processo de luta por direitos e, por isso, é mister desconfiar, interrogar silêncios, omissões e escolhas na produção de nossas histórias.

Paula Leonardi também dá visibilidade a outro tipo de protagonismo, muitas vezes ignorado pelos relatos oficiais da História da Educação, ou retratado de maneira superficial: mulheres religiosas, religiosas mulheres. Em **Não seriam as freiras mulheres? A pesquisa historiográfica sobre religiosas e formação** é dado relevo ao universo multifacetado dessas figuras nos espaços de pertencimento formal ao catolicismo, como as congregações. Inquirindo as marcas desse tipo de experiência educacional e for-

mação humana muito específica, o capítulo olha para sua dupla relação: o que a instituição faz com elas e o que elas fazem com isso. Paula enriquece sua narrativa com acenos amplos acerca da própria construção da pesquisa em História da Educação, dos usos dos documentos, da produção das fontes, evidenciando, assim, que a verdade sobre outros presentes é sempre uma perspectiva. E, deste modo, ela ajuda estudantes a desconstruírem algumas ideias sobre o objeto que analisa.

O senso comum geralmente defendeu a ideia de que educar as filhas em convento significava ter um atestado de moralidade e fé. Mas, para muitas delas, a experiência aconteceu como única possibilidade de acesso aos estudos. Os estudos de caráter biográfico que ela traz ao texto indicam a formação de pensadoras, teólogas, escritoras, médicas, poetisas e musicistas nos dos conventos. Ao mesmo tempo, questões relativas à honra, fé ou moralidade eram, muitas vezes, apenas de aparência, conveniência já que algumas delas mantinham um, uma e/ou vários/as amantes.

Este capítulo nos ajuda a problematizar a História das Mulheres, da sua Educação, das representações totalizantes da mulher como mãe, esposa ou freira enclausurada, enaltecendo a multiplicidade das identidades femininas: mãe, trabalhadora, solteira, emancipada, intelectual. Histórias negadas, silenciadas, de tantas delas que se organizavam em associações religiosas ou não, formando comunidades, dividindo a casa, as tarefas, o sustento com outras. Histórias contestadoras de modelos apáticos de feminilidade. A pesquisadora Paula Leonardi, deixando evidente a sua proximidade com aquilo que se tornou hoje seu objeto de estudos, ajuda-nos a refletir sobre memórias que contam partes da História de nós mesmas.

Por uma poesia da diversidade para não empobrecer o passado: instituições e sujeitos escolares é o último capítulo da obra, de autoria de Aline de Moraes Limeira. Nele, se estabelece um rico diálogo entre passado e presente, ou entre diferentes presentes, porque se entende que o campo da Educação se constitui de elementos, problemáticas e práticas históricas, resultados das

ações dos homens e mulheres no tempo, e que os desafios do tempo presente prescindem também de uma reflexão histórica por parte dos educadores e educadoras, acerca dessa complexa engrenagem escolar. A partir desta perspectiva se pode entender as incontornáveis relações entre os diferentes tempos e espaços na construção da nossa sociedade e dos desafios que dela emergem, costurados por aquela que é uma das maiores e mais significativas formas de inserção cultural de pessoas: a escolarização.

Tomando essa experiência como referência central da análise, o capítulo pretende dar visibilidade à diversidade do processo de escolarização no país por meio das suas instituições e sujeitos. Um contexto que também se vê no documentário *Pro dia nascer Feliz* (João Jardim, Brasil, 2007).

Para isso, dialoga com fontes variadas, como anúncios publicitários, fotografias e relatórios oficiais, procurando apresentar o cenário educacional do Oitocentos a partir das instituições existentes, evidenciando a diversidade como característica. Na narrativa, observamos escolas de distintos níveis de ensino, escolas públicas, privadas, subvencionadas, noturnas, católicas, protestantes, maçônicas, rurais, escolas para públicos variados (meninos, meninas, homens, mulheres, livres, escravizados, ingênuos, libertos, negros, pardos, brancos, pretos, pobres, abastados, trabalhadores, pessoas com deficiências.). E, no interior dessas instituições, professores e professoras que experimentaram variadas iniciativas de formação, inserção ou atuação profissional no campo da Educação.

Observamos também a indicação de que as iniciativas em prol da formação da população não surgiram apenas como resultado da ação do Estado, do poder público, como uma imposição ou caridade, mas através da luta, da mobilização, da ação e das demandas decorrentes da própria população que buscou na Escola por formas de inserção, superação ou ascensão social.

Ao lado do destaque dado aos estabelecimentos formais de escolarização, os leitores e leitoras também vão observar referências aos múltiplos espaços ou iniciativas de aprendizagens, ensinos,

partilhas de conhecimentos e formação cultural, havia clubes, leituras em voz alta, circulação de papéis impressos com gravuras, encontros religiosos, sessões públicas nos espaços políticos. E como indica Aline, essas eram algumas das maneiras pelas quais também se davam a apreensão de códigos da nossa sociedade letrada.

Este livro autoral, composto por estes três capítulos, tem como fundamentação a ideia de que a multiplicação de pontos de vista a partir de pesquisas bem fundamentadas, ancorada em fontes, produz uma História da Educação mais plural, mais colorida, mais variada. Como no livro de Sonia Forjaz, inquietamo-nos em questionar o que é grande e pequeno! Entendendo que só é possível responder a partir de uma referência, uma comparação, um Ponto de Vista.

E grande para nós, na História da Educação, é a presença da diversidade de narrativas, personagens e experiências. É a vista que deixa o olhar notar homens e mulheres como protagonistas das Histórias brasileiras.

Referências bibliográficas

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. *Arquivos permanentes: trabalho documental*. São Paulo: Queiroz, 1991.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força. História, retórica, prova*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5a. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

VAINFAS, Ronaldo. Moralidade brasílicas: deleites sexuais e linguagem erótica na sociedade escravista. In.: SOUZA, Laura de Mello e (Org). *Cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. História da Vida Privada no Brasil, Volume I. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

**Da flecha à tinta:
saberes plurais e protagonismos
em disputa na formação dos *Brasis***

Alexandra Lima da Silva

*Que pessoas são as protagonistas da ação
educativa?*

*Que pegadas seguimos quando escrevemos a
História da Educação no Brasil?*

Quem deixou pegadas registradas?

Quais pegadas foram apagadas?

Que vozes são ouvidas?

Quais vozes são silenciadas?

Quem ficava à margem?

Quem educava quem?

Quem aprendia?

Como se aprendia?

Com quem?

*Que visão de mundo elegemos ao escrever
História da Educação?*

*Quem é reconhecido como sujeito do
conhecimento?*

*Que saberes são considerados dignos de serem
compartilhados?*

*A formação do pensamento crítico deve ser
horizonte no estudo da História da Educação
Brasileira?*

(Alexandra Lima da Silva)

Algumas inquietações sobre a arte de perguntar...

As muitas perguntas que abrem este capítulo são inspiradas no poema “Perguntas de um trabalhador que lê”, de Bertold Brecht (1935),¹ com o qual aprendi a interrogar o passado:

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?
Nos livros estão nomes de reis; os reis carregaram pedras?
E Babilônia, tantas vezes destruída, quem a reconstruía sempre?
Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a edificaram?
No dia em que a Muralha da China ficou pronta, para onde
foram os pedreiros? (...) (BRECHT, 1935).

Com Brecht, aprendi que indagar é uma arte. E não seria a História da Educação uma arte de questionar? A pergunta pode partir da inquietação, do incômodo, da ânsia de saber. A interrogação é o movimento que pode nos levar ao diálogo. A conversa é um caminho para que possamos nos colocar no lugar do outro, posamos manter a mente aberta. Quando se pratica uma pedagogia de encorajamento da pergunta, da dúvida, o medo de pensar criticamente perde a força. Diálogo e interatividade caminham lado a lado, e conforme nos ensina bell hooks:²

Em todas as raças, classes e gêneros, todas as pessoas se envolvem em conversação. E todo o mundo se lembra de uma boa conversa, quando as ideias mutuamente compartilhadas incrementaram nossa compreensão, o compartilhamento de humor e sabedoria estimulou nossa capacidade de pensar cri-

-
- 1 Bertold Brecht (1898-1956) foi um “dramaturgo, teórico e poeta alemão que revolucionou a dramaturgia do século XX, nasceu em Augsburg, Alemanha, em 1898. Interrompeu os estudos de Medicina para servir como enfermeiro na I Guerra Mundial.” Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/bertold_brecht. Acesso em: 1 mar. 2021.
 - 2 bell hooks, pseudônimo da educadora, escritora e ativista social norte-americana Gloria Jean Watkins (1952), escreve-se com letra minúscula. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/aprendendo-a-transgredir-um-convite-a-leitura-de-bell-hooks/>. Acesso em: 1 mar. 2021.

ticamente e permitiu que nos engajássemos em uma troca dialética. (HOOKS, 2020, p. 82)

Praticar a pedagogia da conversa é exercício fundamental para que também o aprendizado da História da Educação tenha como horizonte a formação do pensamento crítico, posto que pensar é uma ação e “para todas as pessoas que pretendem ser intelectuais, pensamentos são laboratórios aonde se vai formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática” (HOOKS, 2020, p. 31).

Por meio das perguntas, é possível ampliar os horizontes, no sentido de considerar os diferentes lugares ocupados pelos sujeitos no tempo e no espaço. Ao interrogar o passado, e, também, os silêncios, é possível compreender que todas as pessoas estão sujeitas à ação educativa: crianças, homens, mulheres, das diferentes classes sociais, etnias, orientações sexuais, identidade de gênero. Porque, conforme nos ensina Paulo Freire³, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo”, as pessoas “se educam entre si, mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

Neste capítulo, a proposta é reconhecer os diferentes protagonismos e percursos na escrita da História da Educação no Brasil. A preocupação é pensar o ensino e aprendizagem como um projeto social (FONTANA, 1998), assumindo um compromisso em relação ao tempo presente. Procuramos, com isto, caminhos para o enfrentamento de visões exclusivamente eurocentradas. Dessa maneira, a partir de fragmentos produzidos por diferentes sujeitos, o convite é pensar a Educação de maneira ampla e plural.

3 Para saber mais sobre a biografia de Paulo Freire, ver FGV-CPDOC. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/paulo_freire. Acesso em: 1 mar. 2021. E Paulo Freire: pedagogia del diálogo. Disponível em: <https://www.compartirpalabramaestra.org/recursos/videos/el-dato/paulo-freire-pedagogia-del-dialogo?fbclid=IwAR1SUBouAizPkocEFyeySPHaoI5qtfbt-DWx9BheEhp69cFyJv7-h5W1ggY4>. Acesso em: 1 mar. 2021.

Duas cartas, dois mundos...

O nome Brasil foi extraído de uma árvore de cor abrasada e vermelha muito conhecida pelos tupis como “ibirapitanga”, utilizada pelos povos originários para tingir fibras de algodão. Transformada em mercadoria, o pau-brasil foi explorado pelos colonizadores portugueses na parte sul do continente americano, em terras situadas às margens da imensidão da costa atlântica.

O que hoje identificamos como Brasil – mas que entre os séculos XVI e início do século XIX foi entendido pelos europeus como sendo América portuguesa – desconsidera que o lugar era habitado por mais de três milhões de pessoas que falavam diferentes línguas, experiências, saberes e modos de viver e pensar. A ideia de Brasil nasceu da ignorância e da negação da existência de milhões de seres humanos que naquelas terras já viviam, há muito mais tempo.... (XAVANTE MEHINAKU, 2000, apud COSTA, 2018, p. 97).

Fragmento 1 - Carta do Xavante Mehinaku entregue ao Presidente Fernando Henrique Cardoso no dia 23 de abril de 2000

“Estamos aqui com toda verdade de nossa Tradição. Sem rancor, sem raiva. Mas, também não estamos comemorando nada. Esta não é nossa comemoração. Apesar de toda distância e dificuldade, viemos porque temos que falar com vocês. Estamos aqui para fazer um novo contato. Vivemos neste lugar há muito tempo, muito antes dele se chamar Brasil. Nossos ancestrais andavam aqui em liberdade [...]. Hoje vivemos cercados, em pequenos pedaços de terra. Para todo lado que andamos existem sinais daquilo que vocês chamam progresso. Mesmo nossos territórios demarcados continuam sendo ameaçados pelos projetos de desenvolvimento que não levam em consideração nosso pensamento e nossa vida. Não entendemos o significado das palavras democracia e liberdade que vocês tanto usam. Vocês dizem que gostam da terra. Isso não é verdade. Seus descendentes são numerosos, mas viraram a face para a verdade da Criação. Mal sabem quem são. O povo brasileiro não conhece. (Fonte: XAVANTE MEHINAKU, 2000, apud COSTA, 2018, p. 97)

Fragmento 2 - Carta de Pero Vaz de Caminha, datada de 1 de maio de 1500

“A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beijos de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, de comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita como roque de xadrez, ali encaixado de tal sorte que não os molesta, nem os estorva no falar, no comer ou no beber”. (CAMINHA, Pero Vaz de. A carta de Pero Vaz de Caminha. MINISTÉRIO DA CULTURA, Fundação Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, p. 3. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 20 fev.2021)

Figura 1- Primeira Missa no Brasil, Victor Meirelles (1860)



Fonte: Disponível em Ibram: <https://www.museus.gov.br/a-primeira-missa-no-brasil-de-victor-meirelles-chega-a-brasilia-para-exposicao/>. Acesso em: 20 fev.2021.

O ano de 2000 foi marcado por muitas celebrações e protestos em Brasília e pelo Brasil afora.⁴ Para os povos originários, não havia o que comemorar, pois, passados 500 anos da chegada dos portugueses, “O povo brasileiro não conhece o povo indígena”. (XAVANTE MEHINAKU, 2000, apud COSTA, 2018, p. 97). Assim como Pero Vaz de Caminha escreveu em 1500, relatando “a descoberta” de um novo mundo, indígenas das etnias Xavante e Mehinakus fizeram uso da palavra para protestar. Na carta, eles argumentam que não é possível dizer que o Brasil foi descoberto, quando “Vivemos neste lugar há muito tempo, muito antes dele se chamar Brasil” (XAVANTE MEHINAKU, 2000, apud COSTA, 2018, p. 97). A fala do Xavante Mehinaku reivindica o reconhecimento da existência dos povos originários e evidencia a indiferença e desrespeito em relação à cultura, ao pensamento e aos modos de vida dos indígenas. Direcionada ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o documento clamava por direitos de cidadania, um dos pilares de sociedades que se dizem democráticas e justas.

Se a preocupação é reconhecer os diferentes protagonismos na História da Educação, a carta de Pero Vaz de Caminha não deve ser considerada “a certidão de nascimento do Brasil”. Os povos originários também não podem ser vistos como meros espectadores, conforme representados em muitos quadros presentes nos museus e livros didáticos de História do Brasil.

Por essa razão, fundamental para que não sejam reproduzidos silenciamentos é ouvir o que os povos originários têm a dizer sobre este processo. Reconhecer protagonismos é também acessar o conhecimento gerado pelos próprios sujeitos; e um movimento necessário e frutífero nesse sentido é a inclusão de autorias indígenas na escrita da História da Educação brasileira, posto que são produtores de saber. Conforme nos ensina Chimamanda Adiche (2019), que tal começar a história com as flechas e não somente com a carta do colonizador?

4 “Índios entregam carta de protesto a FHC”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fof/pol/ult23042000169.htm>. Acesso em: 1 mar. 2021.

“Descobrimento” para quem?

Fragmento 3 - Um modo europeu de ver o mundo

“Prezados parentes indígenas, não tem sido muito fácil para nossos povos viverem uma vida digna em terras brasileiras desde a chegada dos europeus, no século XVI. Desde essa época, a compreensão a respeito de nossa história e de nossa cultura tem sido revelada a um patamar pouco dignificante. Isso aconteceu por culpa da própria historiografia oficial, que foi contando a história de uma ótica eurocêntrica. Ou seja, a história foi sendo contada tendo como referência o modo europeu de ver o mundo e, naquela época do famoso “descobrimento” do Brasil, a Europa passava por profundas mudanças sociais, políticas, econômicas e religiosas. O que, combinado com outros acontecimentos vultosos, culminou com a necessidade de se descobrir novas rotas marítimas para o Oriente. O resultado disso foi a chegada dos portugueses em terras brasileiras nos idos de 1500”. (MUNDURUKU, 2012, p. 23)

Fragmento 4 - História Indígena do Brasil contada por um índio

“O índio não chamava nem chama a si mesmo de índio. O nome ‘índio’ veio trazido pelos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito ‘índio’ habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir e se estendeu pelas Américas para, mais tarde, exprimir muitos nomes, difusores da Tradição do Sol, da Lua e do Sonho. Então, o que é índio, para o índio? Eu vou responder conforme me foi ensinado pelos meus avós, através do Ayvu Rapyta, passado de boca a boca com a responsabilidade do fogo sobre a noite estrelada, e através das cerimônias e encontros porque tenho passado com os ancestrais na terra e no Sonho”. (JECUPÉ, 1998, p. 13).

Fragmento 5 - Uma história do pré-Brasil

“O que sabemos é o que os europeus deixaram escrito. Claro que estes textos abordam uma visão eurocêntrica, ou seja, a partir dos princípios e visão – por vezes religiosa – dos euro-

peus. Nessa visão, os indígenas brasileiros eram selvagens, atrasados, desorganizados, canibais e preguiçosos. Enfim, eram povos perdidos no tempo. Nem humanos eram. Somente anos mais tarde, o Papa escreveu um documento assegurando a humanidade aqueles povos. Isso amenizou o tratamento que os portugueses davam aos indígenas, mas não fez com que mudassem sua visão escravagista e de superioridade sobre os nativos”. (MUNDURUKU, 2012, p. 95)

O que os fragmentos 4, 5 e 6 possuem em comum? Além de terem sido escritos por autores indígenas, os textos escolhidos indicam a urgência de se reconhecer outras formas de ver o mundo para além daquelas eurocentradas, pautadas na necessidade dos europeus de colonizar. E por que não falar em uma história indígena contada a partir do próprio indígena? Este certamente é um desafio, principalmente quando se consideram apenas os textos e relatos imagéticos produzidos pelos europeus. Certamente, um diálogo com outras disciplinas, tais quais, Arqueologia e Linguística, pode ser um caminho bastante frutífero para a historiografia brasileira, que deveria, cada vez mais, incluir diferentes fontes, para além das escritas, nas análises: “Os linguistas históricos e os arqueólogos já chegaram a diversos consensos sobre o tema de difícil estudo pelos métodos tradicionais da história, uma vez que não há registros escritos para épocas anteriores à presença portuguesa” (KNEIP; MELLO, 2013, p. 21).

Porque os pássaros sempre nos contam algo: do futuro ou do presente

Vastamente estudado pela historiografia, e representado como “um incansável missionário” e “apóstolo do Brasil”, Anchieta é considerado o principal jesuíta da história colonial. Nascido em 1534, nas Ilhas Canárias (arquipélago espanhol no Oceano Atlântico), tornou-se padre da Companhia de Jesus e chegou em terras brasileiras em 1553. Atuou na catequese de indígenas e na educação dos filhos dos colonos:

Em 1554, fundou, junto com mais 12 jesuítas, o colégio de São Paulo de Piratininga, onde viria a ser mestre de gramática latina. No ano seguinte, por incumbência de Manuel da Nóbrega, de quem foi secretário, compôs a gramática tupi nos moldes da latina e logo passou a usá-la na catequese. (VAINFAS, 2000, p. 457)

Conforme as análises da historiografia, a Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1549. Também denominados “Soldados de Cristo”, os jesuítas tiveram papel importante na institucionalização educacional nestas paragens. Foi a partir da ação dos jesuítas que se estruturaram escolas elementares para as crianças pequenas e colégios, voltados para a instrução superior (SCHUELER, 2000, p. 32).

Na perspectiva de alguns autores, contudo, a catequese e a educação também foram um tipo de violência, pois houve:

(...) a imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e a conseqüente destruição de incontáveis sociedades indígenas, o que caracteriza o etnocídio, um processo diverso de genocídio, porém com os resultados igualmente nefastos para os povos dominados. (MUNDURUKU, 2012, p. 29)

E é preciso incluir a escravização como uma das formas de violências praticadas contra os povos indígenas no Brasil. Aspecto pouco contemplado nos estudos sobre o tema, o trabalho compulsório e a escravização de nativos no Brasil estiveram bastante presentes na legislação do período colonial (PERRONE-MOISÉS, 1992).

Para não correremos o risco de cristalizar a ideia de que os protagonistas da ação educativa são apenas os europeus, é importante refletir e interrogar as visões produzidas sobre a colonização do Brasil, pois, afinal, quem tem direito ao passado no Brasil? Como os povos originários pensam a História do Brasil? O que é educação para os povos originários do Brasil? É o mesmo que escolarização? Qual o lugar dos povos originários na História da Educação no Brasil? Que tal pensar a História do Brasil a partir da perspectiva dos povos originários?

Um movimento necessário é acessar o conhecimento e materiais produzidos pelos povos indígenas, tais como a literatura, os textos acadêmicos, o cinema. Destaco aqui a série documental *Índios no Brasil*. Protagonizada pelos próprios nativos, a série foi produzida pela TV Escola, em 2000, e contou com a direção de Vincent Carelli.⁵ Narrada por Ailton Krenak,⁶ importante liderança indígena no Brasil contemporâneo, a série evidencia a falta de conhecimento e preconceitos de parte da população brasileira em relação à história e culturas das diferentes etnias indígenas espalhadas pelo território brasileiro. O documentário completo está disponível no YouTube, vale a pena conferir.⁷

Na rota do saber: escravidão negra e a força da palavra escrita

Fragmento 6 - As rosas

“O Brasil foi o último lugar das Américas a proibir a escravidão de seres humanos. A nação, batizada com o nome de uma madeira, também foi a que mais traficou vidas do continente africano: milhões de pessoas, dentre as quais, mulheres e crianças, foram sequestradas e trazidas para o Brasil, durante três séculos. A dispersão forçada, chamada de diáspora africana, separou famílias, destruiu sonhos e matou a esperança de muita gente”. (LIA, 2020, p. 21)

O fragmento acima foi extraído do livro *As rosas que o vento leva*, e nos ajuda a compreender um pouco sobre a dolorosa viagem pelo Atlântico, a diáspora ou dispersão de africanos para as Américas, prática bastante intensificada entre os séculos XVI e XIX.

5 Vincent Carelli nasceu na França, em 1953. É cineasta e indigenista. Disponível em: <http://site.videobrasil.org.br/acervo/artistas/artista/38974>. Acesso em: 1 de mar. 2021.

6 Ailton Krenak nasceu em 1953. É ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/por-que-devemos-ouvir-ailton-krenak/>. Acesso em: 1 de mar. 2021.

7 Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=pPb4HqUFzce>

O Brasil recebeu o maior número de pessoas, “com as primeiras levas chegando em 1550 e as últimas na década de 1860, já que existem registros de envio ilegal de africanos entre 1858 e 1862” (SCHWARCZ; GOMES, 2018, p. 18). O Brasil também foi a última nação das Américas a abolir a escravidão.

Fragmento 7 – Vitória

“Vitória era o quinto nome desde que viera ao mundo. Ela nascera como o menino Kiluani Ngonga. Quando entendera sua verdadeira natureza, foi chamada Nzinga Ngonga, depois virou sacerdotisa e era chamada de Nganga Marinda (sacerdotisa dos mistérios ancestrais). Desembarcou na América sequestrada dos seus e a batizaram como o homem Manuel Dias. Depois de conquistar a liberdade, escolheu ser apenas Vitória, pois era assim que se considerava: vitoriosa (...) Nasceria no Congo, nas margens de uma lagoa. Ainda não havia chegado à idade das iniciações quando perceberam que era diferente. Para a metrópole isso poderia ser condenável, mas tinha um lugar entre os seus. Não gostavam de pensar nos motivos que a colocaram onde agora se encontrava e nem de recordar sua travessia pela calunga grande, que eles chamavam de oceano”. (CRUZ, 2020, p. 38-40)

Vitória é uma personagem ficcional do livro *Nada digo de ti, que em ti não vejo*, de Eliana Alves Cruz. A africana Vitória resistiu à terrível travessia, de diferentes maneiras, e conquistou a liberdade. A escravidão não apagou seus desejos e sonhos. O que as sobreviventes da dolorosa travessia traziam na bagagem?

Quando falamos de diáspora africana e de escravidão no Brasil, é preciso superar a ideia de que pessoas escravizadas eram “coisas”, “páginas em branco”, “aculturadas”.

A partir das contribuições de João José Reis (1986), sabemos da importância da aprendizagem da escrita e da leitura em árabe para a organização do levante dos Malês, na Bahia, em 1835, pois, “os malês que sabiam a ler e escrever o árabe, fossem escravos ou libertos, passavam seus conhecimentos para outros. Reuniam-se

nas esquinas para oferecer seus serviços e enquanto esperavam os fregueses, se ocupavam de religião e rebelião” (REIS, 1986, p. 125). A presença da palavra escrita no islamismo a partir de manuscritos em árabe tem sido o foco de inúmeras pesquisas, dentre as quais destaco o trabalho desenvolvido por Mauro Nobili, que reforça a importância de considerar o conhecimento e usos da escrita em diferentes localidades e culturas do vasto e rico continente africano (NOBILI, 2011; 2013; 2019). Os escravizados adeptos do islamismo tinham recebido algum nível de instrução nas escolas corânicas:

Incrível admitir que a exportação de ideias europeias, sobretudo porque os filhos dos ricos das Américas iam estudar na Europa, tenha sido aceita sem questionamentos e sempre em detrimento do que também os escravizados, letrados, trouxeram de suas longas e tortuosas viagens da Costa africana para as Américas. É fato que alguns dentre os muçulmanos traficados para as Américas revelaram um elevado grau de erudição, capaz de resistir inclusive às artimanhas da memória. (MELLO, 2016, p. 245)

Em análise sobre aspectos referentes às práticas de letramento e escolarização entre a população afrodescendente, Wissenbach (2018) argumenta que a capacidade de escrever e ler era conhecida e difundida no continente africano mesmo antes da chegada dos europeus, pois as regiões islamizadas já praticavam o ensino da língua e da escrita em árabe, e “em muitas cidades do Sahel, nas margens do grande deserto e do rio Níger, junto às mesquitas e aos mercados, se instalaram escolas e bibliotecas que ajudavam a difundir as crenças e as leis do Alcorão” (WISSENBACH, 2018, p. 292). A autora articula os usos da escrita na África com o fascínio que ela seguiu exercendo na vida de escravizados e forros, africanos e crioulos, também no Brasil escravista. Para Wissenbach (2018, p. 293), mesmo quando alijados das escolas, pessoas escravizadas não estavam distantes da cultura escrita desde o início da colonização e do tráfico atlântico.

Conforme a autora:

“No último século da escravidão brasileira, e ganhando formas distintas de expressão, a escrita aparece algumas vezes em tratados políticos encomendados por escravizados na busca de reconhecimento de seus direitos; outras, na correspondência feita de próprio punho por escravos e forros, geralmente confiscada pela política, uma vez que o letramento era indício de atitudes e práticas suspeitas. Outras vezes, ainda, surge no formato de listas de objetos, posses e serviços que os escravizados desempenhavam, ou numa infinidade de outros papéis associados a situações ordinárias do dia a dia. Têm sido encontrados também registros de livreiros da corte do Rio de Janeiro, nos anos 1860, registros sobre a venda de livros a escravizados e ex-escravizados, entre eles, o Alcorão e gramática da língua árabe”. (WISSENBACH, 2018, p. 293)

Fragmento 8 – Rosa

“Rosa brotou na África. Aos 6 anos, a menina foi sequestrada e levada para uma terra distante. Rosa foi uma das sobreviventes da longa e terrível travessia pela imensidão atlântica de azul profundo. Na nova terra, que tinha nome de uma árvore, Rosa não era mais livre. Numa rua que se chamava Direita, foi vendida. Mas Rosa cresceu. E um dia recebeu uma carta que lhe devolveu a sonhada liberdade. E ela aprendeu o segredo das letras. E num recolhimento, fez nascer um livro. E desapareceu” (LIA, 2020, p. 4).

Rosa sobreviveu aos horrores do tráfico atlântico e precisou resistir cotidianamente, de diferentes maneiras. Ela deixou rastros, pegadas. E, a partir do árduo trabalho de pesquisa de historiadores e historiadoras, hoje é possível saber que essas pessoas existiram, resistiram e lutaram.

Iniciando uma rica pesquisa documental no Arquivo Nacional Torre do Tombo (Lisboa, Portugal), Luiz Mott desenvolveu importante estudo biográfico sobre Rosa Egipcíaca (1719-1778).

Nascida na África, Rosa foi escravizada aos seis anos de idade, chegando ao Rio de Janeiro em 1725. Nas palavras de Luiz Mott:

Foi não apenas a primeira africana no Brasil, de quem temos notícia, a conhecer os segredos da leitura, como também provavelmente a primeira escritora negra de toda a história, pois chegou a reunir centenas de páginas manuscritas de um edificante livro *Sagrada Teologia do Amor de Deus, Luz Brilhante das Almas Peregrinas*, lastimavelmente queimado às vésperas de sua detenção, mas as quais restaram folhas originais. Rosa Egipcíaca é também excepcional por ter sido a única mulher de cor, ex-escrava e ex-prostituta, em todo o mundo cristão, a fundar um “convento de recolhidas”, o Recolhimento de Nossa Senhora do Parto. (MOTT, 1993, p. 8)

Onde e como a africana Rosa Egipcíaca aprendeu a ler? Rosa aprendeu a ler e escrever a partir de passagens de orações, com os ensinamentos de dois mestres: a portuguesa Maria Teresa do Sacramento e José Gomes. Por sua vez, o Recolhimento Nossa Senhora do Parto idealizado por Rosa era bastante heterogêneo, sendo que as “mulheres de cor” eram quase metade no número de reclusas: “As pretas eram em número de 7: Ana do Santíssimo Coração de Jesus, natural de Vila Rica, do arraial do Padre Faria, tinha 25 anos, sabendo ler e escrever” (MOTT, 1993, p. 301). O recolhimento representou um caminho para que muitas libertas recebessem instrução e conquistassem certa “redenção” em relação aos olhares que associavam as mulheres negras a práticas de luxúria e libertinagem.

Fragmento 9 - Uma carta repleta de Esperança

“Eu sou uma escrava de Vossa Senhoria da administração do Capitão Antônio Vieira do Couto, casada. Desde que o capitão lá foi administrar que me tirou da fazenda algodões, onde vivia com o meu marido, para ser cozinheira da sua casa, ainda nela passo muito mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho meu sendo uma criança que

lhe fez extrair sangue pela boca, em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo peiada; por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar há três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar. Peço a Vossa Senhoria pelo amor de Deus ponha aos olhos em mim ordenando digo mandar ao procurador que mande para a fazenda de onde me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha”. (Fonte: <https://esperancagarcia.org/a-carta/>. Acesso em: 20 fev.2021)

Nascida na escravidão, Esperança Garcia viveu numa fazenda dos jesuítas onde hoje fica o estado do Piauí, Brasil. Muito habilitada, recebeu instrução dos padres e aprendeu a escrever. Quando Esperança foi separada do esposo, ela redigiu uma carta para o governador, denunciando os maus-tratos recebidos. Ela também queria voltar para junto de sua família, e pediu isso na carta. Esperança foi reconhecida como a primeira mulher a escrever uma petição no Piauí. Hoje Esperança é lembrada como uma escravizada que resistiu por meio da escrita.

Sabemos da existência de Esperança Garcia graças também ao trabalho do historiador Luiz Mott, que localizou uma carta manuscrita pela escravizada, em 1770, para o Governador da Província do Piauí (MOTT, 1985), na qual expunha o péssimo tratamento que ela recebeu do capitão Antonio Vieira Couto, inspetor de Nazaré (ROSA, 2012). Na carta, Esperança suplica: “pelo amor de Deus e do seu valimento ponha aos em obrigando digo o procurador que manda para a fazenda onde ele me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha. De V. S^a. Sua escrava Esperança Garcia” (MOURA, 2004, p. 171).

Para muitas escravizadas, escrever tornou-se, ao mesmo tempo, um ato de repúdio e de expressão, na luta por melhores condições de vida e por direitos.

Esperança Garcia foi alfabetizada por padres jesuítas, e não foi a única mulher escravizada a receber instrução de religiosos católicos.

Estudos diversos evidenciam a presença de escravizadas e libertas em instituições confessionais. Especificamente, no Recolhimento das Macaúbas, esse fato foi indicado por Leila Algranti (1993), no livro *Honradas e Devotas: mulheres da colônia*, uma vez que com a conivência dos Bispos, as reclusas podiam trazer suas cativas que deveriam ajudar nas tarefas domésticas, bem como poderiam receber, por tabela, algum tipo de instrução; uma vez que as cativas acompanhavam as reclusas em muitas das atividades (ALGRANTI, 1993, p. 174-176). Outra possibilidade era a presença das filhas ilegítimas, muitas das quais filhas de mulheres escravizadas ou libertas. Este parece ter sido o caso de “Escolástica da Soledade, irmã de hábito nas Macaúbas a partir de 1748. O capitão Jorge Rangel aparece ora como pai, ora como padrinho, mas ao final acaba se confirmando a ilegitimidade. A mãe de Escolástica da Soledade era a ‘preta Eulália’” (ALGRANTI, 1993, p. 137).

As filhas da famosa Chica da Silva, uma liberta, também estudaram em instituição religiosa, pois “suas nove filhas foram internadas no Recolhimento de Nossa Senhora da Conceição de Monte Alegre de Macaúbas, o melhor educandário da capitania, onde teriam a garantia de uma vida devota e honrada” (FURTADO, 2003, p. 189). Ainda de acordo com as contribuições de Junia Furtado, é possível saber que três escravizadas pardas acompanhavam as filhas de Chica no Recolhimento de Macaúbas (FURTADO, 2003, p. 194), o que evidencia a possibilidade de que também as escravizadas tenham recebido algum tipo de instrução nesta prática de acompanhar as meninas.

Ao se estudar o tema da diáspora africana e da escravização de africanos, é preciso não naturalizar a violência e as opressões sofridas pelos sujeitos. Não existiu escravidão branda. O tráfico não foi indolor. Foi cruel. Famílias foram separadas. Pessoas foram mortas e jogadas ao mar. Essas vítimas tinham nomes. Tinhas rostos. Tinham sonhos. A literatura e o audiovisual são excelentes fontes de conhecimento para aprofundar este debate. Indico aqui o documentário *Rostos familiares, lugares inesperados: uma diáspora africana global*, dirigido pela cineasta e antropóloga Sheila S. Walker. O filme pode ser assistido no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=g1BceeLjIRo>.

A muitas mãos: sujeitos plurais

A história da educação no Brasil foi e é escrita a muitas mãos, num caldeirão de diferentes saberes plurais neste fazer. Mas onde e como tais sujeitos podem ser encontrados? Diários, cartas e memórias são alguns tipos de pegadas produzidas pelos diferentes protagonistas, com diferentes intencionalidades e perspectivas sobre a educação.

Olhares de espanto povoam o *Diário de uma viagem ao Brasil*, da inglesa Maria Graham (1785-1842), escrito entre 1821 e 1823, durante uma temporada no Brasil. A viajante menciona a atenção dispensada à educação das escravas domésticas que, “pela maior parte, nasceram na fazenda e foram educadas na casa da senhora” (GRAHAM, 1959, p. 315). A historiadora britânica também sugere certa reprovação da convivência “promíscua” entre senhores e escravizados no interior das casas das fazendas.

Fragmento 10 - Diário de uma viagem ao Brasil

“Vi crianças de todas as idades e cores, correndo de um lado para outro, que pareciam ser tão carinhosamente tratadas como se fossem da família. A escravidão, nestas condições, é muito aliviada e se aproxima antes da dos tempos patriarcais, quando a criada comprada se tornava, para todos os fins, uma pessoa da família. O grande mal está nisto: ainda que os senhores não tratem mal seus escravos, têm o poder de fazê-lo e o escravo está sujeito ao pior dos males contingentes, isto é, o capricho dos semieducados, ou de um senhor mal-educado. Fossem todos os escravos bem tratados como os escravos domésticos dos Afonsos, onde a família reside constantemente e nada confia a estranhos, e a situação dessas pessoas poderia ser comparada, com vantagem, à dos criados livres. Mas o melhor é impossível, e o pior mais que provável, desde que um poder incontrolável de um ser falível pode se exercer sem censura sobre seus escravos”. (GRAHAM, 1959, p. 31)

Relatos como os de Maria Graham estão impregnados de eurocentrismo e preconceitos, principalmente em relação às mulheres negras. É preciso problematizar tais narrativas e buscar outras.

Acredito que a leitura de escritas ficcionais também é um dos muitos caminhos possíveis para compreender as subjetividades e sensibilidades dos sujeitos. Seguindo os ensinamentos de Toni Morrison (2019), a partir de fragmentos e com muita imaginação, é possível construir outras narrativas para mulheres negras historicamente silenciadas e sub-representadas nas artes, na literatura e nos livros de história. Para a autora:

Por mais que a análise histórica tenha mudado (e mudou enormemente) e se tornado mais abrangente nos últimos quarenta anos, os silêncios sobre certas populações (minorias), quando finalmente articulados, ainda são entendidos como relatos suplementares de uma experiência marginal; um registro suplementar, dissociado da história oficial; uma nota de rodapé expandida, por assim dizer, que é interessante, mas de pouca centralidade no passado da nação. (MORRISON, 2019, p. 363)

O romance ficcional *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves (2006), é um ótimo exercício para contemplar outras perspectivas e outros protagonismos. A obra nos ajuda também a dimensionar um pouco as possibilidades em torno do acesso ao mundo das letras e dos livros.

Fragmento 11 - Como Luiza aprendeu a ler?

“Capturada no Reino do Daomé (área hoje de Benim) aos oito anos, a personagem Kehinda, foi escravizada e trazida para o Brasil por volta de 1818. Na qualidade de acompanhante da sinhazinha, Kehinda, que no Brasil passou a ser chamada de Luiza, recebeu instrução formal nas aulas do “professor preto Fatumbi”.

No dia seguinte a sua chegada, começaram as aulas para a sinhazinha Maria Clara aprender pelo menos as letras e os números, nos livros e cadernos que foram buscados às pressas na capital. Compraram também tinta, pena e outros apetrechos para a sinhazinha, e um quadro negro onde Fatumbi ia escrevendo o que ela precisava copiar. As aulas eram dadas na

biblioteca, que ficava atrás de uma das portas do imenso corredor, uma que eu nunca tinha visto aberta antes. Fiquei feliz por poder assistir às aulas na qualidade de acompanhante da sinhazinha, e tratei de aproveitar muito bem a oportunidade: (...)

Luiza passou a estudar de forma apaixonada e interessada, diferente da própria sinhazinha: “Eu e a sinhazinha passávamos a maior parte do tempo no quarto, ela fingindo estudar e eu estudando de fato, com os livros que não estavam em uso”. (GONÇALVES, 2016, p. 192-193)

Através das aulas ministradas por “um professor preto” no interior de uma casa senhorial situada na Província da Bahia do século XIX, a menina escravizada Luiza aprendeu a ler. Certamente a instrução de Luiza não estava no horizonte de expectativas da família da sinhazinha Maria Clara. Luiza se instruiu a partir de uma fresta possível, nas margens. A personagem Kehinda/Luiza foi inspirada em Luíza Mahin, mãe do abolicionista Luiz Gama. Vendido ilegalmente como escravo pelo pai ainda na infância, o menino conquistou a alforria e tornou-se importante jornalista e defensor dos escravizados no Brasil Império (AZEVEDO, 1999; SOUZA, 2001).

E como o “professor preto” Fatumbi se instruiu? Foi exceção?

A partir das contribuições de Manuel Querino, é possível saber que: “no último período do regime monárquico a maior parte dos professores públicos primários desta capital e seus subúrbios, foram homens pretos (QUERINO, 1955, p. 161).

Há relatos também de escravizados que se tornaram professores, e mais do que isso, conforme evidenciado pela *Gazeta da Tarde* em 1880:

Aqui mesmo, no Brasil, há exemplos de escravos servindo de mestres, e até de pais a seus senhores. Lembramo-nos, neste momento, de um caso célebre na província da Bahia, de um escravo que aprendeu a ler, escrever e contar e língua francesa; que serviu de pai e tutor de filhinho órfão de seu senhor,

e que, a força de sacrifício e evangélica devoção, conseguiu formá-lo doutor em Medicina. Este sublime herói da tão caluniada raça africada, chamava-se Thomaz, exatamente como o protagonista do imortal romance da divina norte-americana Harriett Breecher Stowe. (*Gazeta da 3 Tarde*, 29/10/1880, p. 3)

Seria o magistério um ofício que levaria à mobilidade social de pobres e negros no Brasil de século XIX? Quais eram as condições de vida e trabalho dos professores?

Fragmento 12 - Carta professor da roça

“Eis, meu caro redator, em toda a nudez da verdade, o que é o magistério na corte! E como não ser assim? Poderá o professor limitar-se a três ou quatro horas de lição? O que o fizesse morreria de fome!

Os ordenados são os mais acanhados, e necessidades da época exorbitantes! O mesmo magistério superior não é muito bem retribuído; e a prova disso é que os que deles se encarregam solicitam outras ocupações.

Agora (aqui para nós) qual é o papel que representa o professor, propriamente tal, perante uma sociedade constituída como a nossa? De que importância goza? Obrigado pelas circunstâncias a resignar-se a uma tarefa tão espinhosa quão inglória, e tendo por garantia única seus pingues ordenados, não perde por certo a ocasião de se deixar devorar por algum minotauros de que acima falei” (FRAZÃO, 1864, p.32-33. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/bits-tream/bbm/3917/1/007258_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 fev.2021).

De acordo com Alessandra Schueler (2005, p. 11), “Manoel José Pereira Frazão nasceu em 13 de julho de 1836, em Itaipu, Niterói (RJ)”. Iniciou a carreira como docente público em 1863, tendo escrito inúmeros artigos denunciando as péssimas condições de trabalho do professorado, e reivindicando melhorias salariais e nas instalações escolares, inadequadas e precárias (SCHUELER, 2005).

Lecionar as primeiras letras para pessoas pobres, libertos e, mesmo escravizados, foi um caminho para muitos. Para garantir o próprio sustento e poder cursar Farmácia, José do Patrocínio atuou como professor de primeiras letras:

Fragmento 13 - Memórias de José do Patrocínio

“Desde 1868 comecei a estudar. Ganhava em 1868 a quantia de 2\$ por mês, de ganchos, como chamávamos em nosso gíria, isto é, de plantões que eu fazia aos domingos pelos meus companheiros. (...) Mas disse que comecei a estudar. Com que recursos? Com os da bondade extrema do meu exemplar mestre e amigo o Dr. João Pedro de Aquino, que, de graça, franqueou-me o seu externato, onde estudei não só os preparatórios para farmácia, mas os exigidos para o curso médico. (...) Entrando para Faculdade de Medicina, como aluno de Farmácia, recebi da sociedade beneficente um auxílio pecuniário de 20\$000. Por outro lado, eu tinha alguns alunos de primeiras letras e sobretudo, recebia casa e comida de graça do meu colega Sebastião Catão Callado. Assim vivi durante três anos, até que em 1874 concluí o curso de Farmácia”. (*Gazeta da Tarde*, 29/05/1884, p. 1)

José do Patrocínio fazia parte de interessante rede de sociabilidade, composta por muitos professores negros, dentre os quais destaco a figura de Israel Soares. Filho de pais africanos, e nascido na escravidão, na cidade do Rio de Janeiro, em 1843, Israel Soares era autodidata, e dizia ter aprendido a ler com “jornais velhos em um canto da cozinha” (SOARES, apud SENA, 1983, p.145). Homem de ação, trabalhou intensamente pela causa da instrução de libertos e escravizados. A família de Israel Soares foi a inspiração para o livro ficcional *As rosas que o vento leva* (2020).

Fragmento 14 - Uma escola para pessoas livres, cativas e libertas

“Meu avô Israel tentava conciliar o tempo do trabalho com o tempo da Irmandade e com o tempo da criação do filho... E procurava povoar a solidão com atividades. Ele apenas não

conseguia ocupar o espaço que a ausência de Josefina lhe causou. Ele precisava preencher esse vazio. Foi assim que criou uma escola noturna na casa alugada que durante o dia abrigava a quitanda da mãe. Na escola noturna, ele recebia pessoas negras de diferentes situações jurídicas: livres, cativas e libertas. E lá ele compartilhava todo o conhecimento que tinha. Israel acreditava que estudar era um direito de todas as pessoas, independente da cor. A escola foi fundada em 1877. Tal iniciativa chamou a atenção de importantes abolicionistas da cidade, dentre os quais José do Patrocínio, e daí nasceu uma forte amizade”. (LIA, 2020, p. 50)

Práticas de autodidatismo, a existência de professores de primeiras letras e a de escolas como a fundada por sujeitos como Israel Soares foram alguns dos caminhos possíveis para que mulheres libertas e escravizadas aprendessem a usar a palavra escrita. Este foi o caso de Maria Rosa:

Fragmento 15 - Carta da liberta Maria Rosa

“Pois bem Senhora, eu sou mãe de uma infeliz criatura a qual está quase sempre enferma a ponto de botar sangue pela boca, com três filhos menores e ainda sob o julgo do cativeiro, e espero que Vós dignareis indicar o nome dela à Câmara Municipal, a fim de que possa entrar no número daqueles que no dia 14 do corrente vão obter a liberdade sob Vosso Augusto Patrocínio. Minha filha, Ludovina, natural do Rio de Janeiro, tem 38 anos e é escrava do Dr. José Ferreira Feixotte. Eis o que implora essa pobre mãe a Magnanimidade de Vossa Majestade, ao mesmo tempo que faz votos a fim de que este fausto aniversário se repita ainda por muitos e longos anos, sempre acompanhado da felicidade que tanto mereceis, juntamente com Vossa Augusta Família”. (A liberta Maria Rosa. Rio de Janeiro, 6 de março de 1886)

Pela liberdade da filha Ludovina, Maria Rosa fez escrever uma carta. A escrita representou para esta mulher negra, nascida no século XIX, a possibilidade de expressar seus desejos e vontades.

Ao receber a carta, Dona Teresa Cristina enviou a solicitação de alforria à escrava de José Ferreira, que mais tarde foi indenizado. Durante a cerimônia de entrega das cartas de alforria, a imperatriz fez questão de entregar pessoalmente a alforria a Ludovina.⁸ A imperatriz Teresa Cristina e a liberta Maria Rosa ocupavam diferentes posições na sociedade brasileira oitocentista, mas por meio de uma carta, se conectaram. A escrita foi utilizada por mulheres de diferentes classes sociais e pertencimento étnico racial.

No alvorecer da República, a educação de meninas brancas merecia a atenção de muitas famílias. Além da preocupação com valores morais e religiosos, as meninas deveriam aprender a ler, escrever e contar, e desenvolver certas habilidades manuais, como bordado, costura. O magistério se apresentou também como um caminho para o exercício profissional.

Fragmento 16 - O Diário de Bernardina

“27 de novembro (Quarta-feira)

A D. Marianinha esteve cá. Esteve me ensinando como havia de bordar uma escova de veludo; ela acha bom que eu e Alcida façamos alguns bordados, antes de começar a bandeira, para praticar. A costureira veio hoje experimentar um paletó que mamãe mandou fazer para mim. Tia Olímpia foi à Praia Grande. Mamãe saiu com Alcida e eu para ir ao médico; de lá fomos à madame Latour experimentar os nossos vestidos. De noite mamãe e eu fomos à casa de Adozinda; as crianças estão quase boas da coqueluche. Papai foi para o quartel depois do almoço e só veio de noite. Trouxe de lá um bonito ramo de flores artificiais com duas fitas pendentes, uma verde e outra amarela, com o dístico “Ao grande cidadão Dr. Benjamin Constant, novembro de 1889”, em letras douradas oferecido por parte dos alunos da Escola Normal antiga, que não concordou com os outros, no modo de fazer a manifestação a papai”. (MAGALHÃES, 2009, p. 96)

8 Fonte: Arquivo Geral da Cidade, Rio de Janeiro, Carta Maria Rosa, 1886.

Fragmento 17 - Minha vida de menina

“Sábado, 18 de fevereiro

Faz hoje três dias que eu entrei para a Escola Normal. Comprei meus livros e vou começar vida nova. O professor de português aconselhou todas as meninas a irem se acostumando a escrever, todo dia, uma carta ou qualquer coisa que lhes acontecer. Passei na casa de minhas tias inglesas e encontrei lá Mariana. Ela foi a aluna mais afamada da Escola e sempre ouvi minhas tias falarem dela com admiração. Ela esteve me animando e disse que o segredo de ser boa aluna é prestar atenção, tomando nota de tudo. Tia Madge disse que Mestra Joaquininha lhe falou que eu fui a aluna mais inteligente da escola dela, mas era vadia e falhava dias seguidos. Isto é verdade, porque o ano passado fomos, muitas vezes, passar dias com meu pai na Boa Vista. Não sei se sou inteligente. Vovó, meu pai e tia Madge acham; mas só sei que não gosto de estudar, nem de ficar parada prestando atenção. Em todo caso, eu gosto que digam que sou inteligente. É melhor do que dizerem que sou burra, como vai acontecer na certa, quando virem que não vou ser, na Escola Normal, o que eles esperam. Hoje já vi o jeito. Achei tudo difícil e complicado. O que me vale é que eu tenho facilidade de decorar. Quando eu não puder compreender, decoro tudo. Mas no Português como é que eu vou decorar? Análise, eu nem sei onde se pode estudar. Só daqui a dias poderei saber como as coisas vão sair. Escrever não me vai ser difícil, pelo costume em que meu pai me pôs de escrever quase todo dia. Duas coisas eu gosto de fazer, escrever e ler histórias, quando encontro. Meu pai já consumiu tudo quanto é livro de histórias e romance. Diz ele que agora só nas férias. Ainda não comecei a estudar e já estou pensando nas férias. Que bom vai ser quando eu estiver na Boa Vista, livre da Escola, sem ter que estudar. Mas um ano custa tanto a passar! Vou deitar-me e pedir a Nossa Senhora que me ajude a estudar e abra mesmo minha inteligência, para não desapontar meu pai, vovó e tia Madge”. (MORLEY, 2016, p. 25.)

O que os fragmentos acima têm em comum? Ambos foram diários escritos por meninas brancas nascidas no século XIX. Por que escreviam? Para quê?

Bernardina Botelho de Magalhães é a autora do diário do fragmento 15. Ela nasceu em 15 de abril de 1873 e era filha de Benjamin Constant e Maria Joaquina da Costa. O diário foi escrito quando Bernardina tinha 16 anos, “possivelmente, foi influenciada pelo pai”, o qual tinha grande preocupação em registrar as próprias memórias. Em 2009, o diário, originalmente um manuscrito, foi publicado na forma de livro (MAGALHÃES, 2009, p. 11).

Pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant, nascida em 1880, em Diamantina, Minas Gerais. Alice começou a escrever o diário em 1893, aos 13 anos. Estudante da Escola Normal, ela registra seu cotidiano, seus olhares sobre as questões da época e as suas angústias e transformações. O manuscrito ganhou forma de livro impresso em 1942, quando Alice já era adulta, casada e mãe (KIYOMURA, 2018).

Em 1969, a obra de Alice inspirou a película ficcional Memória de Helena, dirigido por David Eulálio Neves. O filme pode ser assistido no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=yJK-9Ni4EMVY>.

Em 2003, Helena Solberg dirigiu o longa *Vida de Menina*, estrelado por Ludmila Dayer.

Dos porões dos navios aos porões da escola: a formação dos Brasis

Entre meados do século XIX e décadas iniciais do século XX, a escola se instituiu como lugar para a formação de cidadãos úteis à nação. A primeira constituição o país, de 1824, também falava em instrução gratuita a todos. Contudo, tal noção de cidadania não contemplava a população em sua totalidade, e sim excluía a maioria. A partir de 1870, houve uma progressiva expansão no ensino (público e particular), e principalmente escolas voltadas para as classes elementares ampliaram-se significativamente. A

expansão do ensino justificava-se como parte das lutas e projetos de reformas na instrução para o povo.

A expansão no processo de escolarização deve ser compreendida como parte das discussões sobre a ideia de cidadania no Brasil, principalmente na relação defendida por muitos entre educação e formação do cidadão. Mas que cidadania era essa? Seria apenas formalismo? Ou expansão de direitos sociais básicos?

Pessoas negras, indígenas, pobres, imigrantes, analfabetas, dentre outros, foram também protagonistas no processo de luta por direitos, em busca de uma cidadania plena. Como tais sujeitos viam a escola? Sentiam-se incluídos? Os saberes e culturas dos diferentes grupos eram respeitados pela “escola nacional”?

Fragmento 18 - Carolina Maria de Jesus e o Sócrates africano

“Os homens ricos iam visitá-los, e ficavam horas e horas ouvindo-o. E saíam dizendo: – foi uma pena não educar este homem. Se ele soubesse ler, ele seria o homem. Que preto inteligente. Se este homem soubesse ler, poderia se o nosso Sócrates africano. Mas o Rui Barbosa pôs uma lei no Senado pedindo para incluir os negros na escola porque vai ser difícil uma classe culta, e outra inculta, senão vai gerar confusões, choques ideológicos. O analfabeto vai ser apenas um. Não acertará as observações se for admitido como empregado. A sua cooperação e participação é mínima. Agora se ele for alfabetizado a sua cooperação será a máxima.

O Rui Barbosa dizia: que era e é preciso educar e esclarecer os predominadores. Ele, sendo instruído, há de querer instruir os seus compatriotas. Um empregado bem instruído poderá substituir o patrão nos casos de emergências. (...)

Mas a minha mãe não aprendeu a ler, enquanto português predominou no Brasil, o negro foi tolhido. As escolas não aceitavam os pretos. Mas o Rui Barbosa dizia que eles agindo assim implantariam o preconceito racial no Brasil, que um país com preconceito é um país de raças medíocres. O Rui Barbosa dizia que deveriam conservar o negro na lavoura, que o Brasil deveria e deve ser apenas um país agrícola. Que é a

agricultura que enriquece um país. Quando o Rui disse que o Brasil dá o trigo, foi criticado. E os portugueses apelidaram o Rui, de “o Dr. sabe tudo”. Porque o Rui dizia que os portugueses amavam o Brasil somente quando tinham o braço gratuito para trabalharem e enriquecê-los. Que após a libertação dos escravos eles abandonaram as fazendas, infiltraram-se no comércio. Que o braço português na lavoura é contraproducente. Era uma confusão tremenda ao redor da casinha do vovô. Era quatro águas, mas coberta com capim. Só os ricos é que podiam ter casas cobertas com telhas. Os ricos iam visitá-lo porque compreendiam-no, os analfabetos iam por curiosidade”. (JESUS, 1994, p. 191)

O fragmento 18 foi extraído do texto “Sócrates Negro”, publicado na obra *Cinderela negra. A saga de Carolina Maria de Jesus* (1994). Nascida na cidade de Sacramento (MG), em 14 de março 1914, e radicada na cidade de São Paulo, Carolina Maria de Jesus se consagrou internacionalmente com o livro autobiográfico *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (1960). Traduzido em várias línguas, a obra virou sucesso editorial.

“Sócrates Negro” foi escrito em homenagem a Benedito José da Silva, avô materno de Carolina; negro, filho de escravizados, analfabeto e que gostava da arte de narrar. Nas palavras de Carolina, o avô Benedito era um homem sábio, que não recebeu instrução devido às muitas desigualdades sociais. Ao citar Rui Barbosa, a autora situa o debate em torno da necessidade de combater o analfabetismo no país, bem como a defesa de que no Brasil, “o preconceito racial” não deveria se enraizar. Ainda de acordo com a visão de Carolina de Jesus, homens como Oswaldo Cruz diziam que cabia ao Estado o dever de educar a todos, uma vez “que temos que preparar os nossos homens e não importar os homens preparados. Antigamente, o homem para educar-se tinha que ir para Coimbra. Então educa-se uma minoria, quando é o dever da pátria educar a maioria”. (JESUS, 1994, p. 191).

Outro livro de Carolina de Jesus, fundamental para pensar a educação nas primeiras décadas do século XX, é *Diário de Bitita*

publicado postumamente em 1982. Neste trabalho, a autora lembra a infância pobre e dos significados da escola para ela, um lugar que despertava medo na menina:

Minha mãe foi lavar roupa na residência do senhor José Saturnino, e a sua esposa dona Mariquinha disse para a minha mãe me pôr na escola. Minha mãe foi falar com a professora. Eu acompanhava. Quando entramos na escola, fiquei com medo. Nas paredes havia uns quadros do esqueleto humano. O salão era amplo e as classes eram nos cantos. (...). Quando eu olhava os quadros dos esqueletos, o meu coração acelerava-se. Amanhã, eu não volto aqui. Eu não preciso andar a ler. É que eu estava revoltada com os colegas de classe por terem dito quando eu entrei: - Que negrinha feia! (JESUS, 2014, p. 125)

Num tempo em que Carolina preferia ser chamada de Bitita, a escola não a reconhecia como criança. Era um ambiente hostil, pois a autora narrou inúmeros episódios de racismo cotidiano. Carolina deixou a escola no segundo ano. Foi capturada pelo trabalho infantil.

Adulta, Carolina se tornou autodidata. Apesar de a escola ter sido uma experiência traumática, ela gostava de ler e escrever todos os dias:

21 de julho

Passei o resto da tarde escrevendo. As quatro e meia o senhor Heitor ligou a luz. Dei banho nas crianças e preparei para sair. Fui catar papel, mas estava indisposta. Vim embora porque o frio era demais. Quando cheguei em casa em 22:30. Liguei o rádio. Tomei banho. Esquentei comida. Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem. (JESUS, 1960, p. 22)

A escrita autobiográfica de Carolina de Jesus inspirou outras mulheres negras, pobres e periféricas a também se tornarem autoras das próprias histórias. Por exemplo: nascida em Belo Horizonte, em 29 de novembro de 1946, Conceição Evaristo foi leitora de Carolina de Jesus:

Minha mãe leu e se identificou tanto com o *Quarto de Despejo*, de Carolina, que igualmente escreveu um diário, anos mais tarde. Guardo comigo esses escritos e tenho como provar em alguma pesquisa futura que a favelada do Canindé criou uma tradição literária. Outra favelada de Belo Horizonte seguiu o caminho de uma escrita inaugurada por Carolina e escreveu também sob a forma de diário, a miséria do cotidiano enfrentada por ela. (EVARISTO, 2009, p. 1)

Para Conceição Evaristo, a escrita é “escrevivência”⁹ para mulheres negras, pois, “escrever adquire um sentido de insubordinação (...). A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ninar os da casa-grande e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos (Evaristo, 2007, p. 21). Assim como no relato de Carolina, a escola não foi um abrigo para a menina Conceição Evaristo, para quem há uma relação entre os “porões da escola” e os “porões dos navios” negreiros...

Fragmento 19 - Conceição Evaristo e as memórias da escolarização

“Em minha casa, todos nós estudamos em escolas públicas. Minha mãe sempre cuidadosa e desejosa que aprendêssemos a ler, nos matriculou no Jardim de Infância Bueno Brandão e no Grupo Escolar Barão do Rio Branco, duas escolas públicas que atendiam a uma clientela basicamente da classe alta belorizontina. Ela optou por nos colocar nessas escolas, distantes de nossa moradia, embora houvesse outras mais perto, porque já naquela época, as escolas situadas nas zonas vizinhas às comunidades pobres ofereciam um ensino diferenciado para pior.

Foi em uma ambiência escolar marcada por práticas pedagógicas excelentes para uns, e nefastas para outros, que descobri com mais intensidade a nossa condição de negros e pobres. Geograficamente, no Curso Primário experimentei um “apar-

9 “Escrevivência”: a escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo. Disponível em: Ocupação Conceição Evaristo - Escrevivência (itaucultural.org.br). Acesso em: 21 fev. 2021.

taid” escolar. O prédio era uma construção de dois andares. No andar superior, ficavam as classes dos mais adiantados, dos que recebiam medalhas, dos que não repetiam a série, dos que cantavam e dançavam nas festas e das meninas que coroavam Nossa Senhora. O ensino religioso era obrigatório e ali como na igreja os anjos eram loiros, sempre. Passei o Curso Primário, quase todo, desejando ser aluna de umas das salas do andar superior. Minhas irmãs, irmãos, todos os alunos pobres e eu sempre ficávamos alocados nas classes do porão do prédio. Porões da escola, porões dos navios. Entretanto, ao ser muito bem aprovada da terceira para a quarta série, para minha alegria fui colocada em uma sala do andar superior. Situação que desgostou alguns professores. Eu, menina questionadora, teimosa em me apresentar nos eventos escolares, nos concursos de leitura e redação, nos coros infantis, tudo sem ser convidada, incomodava vários professores, mas também conquistava a simpatia de muitos outros. Além de minhas inquietações, de meus questionamentos e brigas com colegas, havia a constante vigilância e cobrança de minha mãe à escola. Ela ia às reuniões, mesmo odiando o silêncio que era imposto às mães pobres e quando tinha oportunidade de falar, soltava o verbo” (Literafro. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>) Acesso em: 20 fev. 2021).

A escola era o lugar de valorização da cultura europeia, por um lado, e de preconceito e estigmatização de todos aqueles que não se encaixavam em certos padrões de aceitabilidade. E era também o lugar onde as crianças deveriam ser “civilizadas”.

Fragmento 20 - Meu vô Apolinário

“Quando entrei na escola primária, então, foi um deus-nos-acuda. Todo mundo vivia dizendo: “Olha o índio que chegou à nossa escola”. Meus primeiros colegas logo se aproveitaram para colocar em mim o apelido de Aritana. Não preciso dizer que isso me deixou furo da vida e foi um dos principais motivos das brigas nessa fase da minha história”. (MUNDURUKU, 2005, p. 11)

Nascido em Belém (PA), em 1964, Daniel Munduruku pertence ao povo munduruku e é autor de mais de 50 livros. Alfabetizado em português em um colégio missionário, o filósofo, licenciado em História e Psicologia e doutor em Educação, pela Universidade de São Paulo (USP), enfrentou muitos preconceitos, pois aquele estabelecimento de ensino também não era o lugar mais acolhedor para crianças indígenas, conforme entrevista concedida à revista *Nova Escola*, em abril de 2011.¹⁰

Relatos como os de Daniel Munduruku são recorrentes nas comunidades indígenas no Brasil, que reivindicam uma escola que respeite e reconheça os saberes dos povos originários e que não os inferiorize. Essa não é uma luta recente, posto que:

A educação escolar indígena no Brasil tem uma longa trajetória, tecida desde os primórdios da colonização e cujo modelo predominante, alheio às cosmologias indígenas, foi imposto com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador. No entanto, coerentes com seus modos de vida, os povos indígenas afirmaram, desde os primeiros contatos com os europeus, um modelo próprio de educação que se mostrou inadequado para as práticas escolares, visto que nas sociedades tradicionais, entre as quais situamos as sociedades indígenas, “as teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais e unificadoras”. (...) Ainda hoje, nas sociedades indígenas, sobressaem três aspectos principais que conformam uma unidade educativa: a economia da reciprocidade; a casa, como espaço educativo, junto à família e à rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 56)

Também a literatura nos possibilita um pouco mais de cores e intensidade nos olhares que traçamos na história da educação brasileira. No romance ficcional *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, é possível acompanhar a luta de uma comunidade de traba-

10 Entrevista: Daniel Munduruku – Parte 3. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XFw01VyNk2k>. Acesso em: 20 fev. 2021.

lhadores rurais, descendentes de escravizados, para a construção de uma escola para seus filhos e filhas.

Fragmento 21 - Torto Arado

“Na escola, sem Bibiana ao meu lado para me ajudar, minha vida se tornou um tormento. Desde o início, minha mãe avisou à dona Lourdes, a nova professora, da minha mudez. Ela foi cuidadosa, no começo, e bastante generosa para me ensinar as tarefas. Aquela altura eu já sabia ler, graças muito mais aos esforços de minha irmã mais velha e minha mãe do que da professora sem paciência que dava aula na casa de dona Firmina. Para mim era o suficiente. Diferente de Bibiana, que falava em ser professora, eu gostava mesmo era da roça, da cozinha, de fazer azeite e de despolpar o buriti. Não me atraía a matemática, muito menos as letras de dona Lourdes. Não me interessava por suas aulas em que contava a história do Brasil, em que falava da mistura entre índios, negros e brancos, de como éramos felizes, de como nosso país era abençoado. Não aprendi uma linha do Hino Nacional, não me serviria, porque eu mesma não posso cantar. Muitas crianças também não aprenderam, pude perceber, estavam com a cabeça na comida ou na diversão que estavam perdendo na beira do rio, para ouvir aquelas histórias fantasiosas e enfadonhas sobre os heróis bandeirantes, depois os militares, as heranças dos portugueses e outros assuntos que não nos diziam muita coisa”. (VIEIRA JR, 2019, p. 97)

Bibiana, “que falava em ser professora”, era a irmã mais velha que partiu. Belonísia, “que gostava da roça”, era a irmã mais nova que ficou e estudou por algum tempo na única escola existente naquele lugar, situado numa região rural no interior da Bahia. Por meio do relato de Belonísia, que não podia falar, é possível compreender que a escola possuía diferentes significados para as duas irmãs. Para Belonísia, a instituição não ensinava o que realmente importava para a garantia de sua sobrevivência cotidiana. Para Bibiana, a escola era a garantia de uma profissão.

Quem são as intérpretes da história da educação brasileira? Costurando os fios...muitas vozes e cores

Xavante Mehinaku, Munduruku, Jecupé, Vitória, Luiza, Bernardina, Helena, Carolina, Conceição, Belonísia, todas essas pessoas também são intérpretes da história da educação brasileira. Por que não? Situadas em diferentes lugares, deixaram pegadas, produziram outras leituras e interpretações sobre a educação no Brasil. Interrogar silêncios, omissões e escolhas é igualmente um movimento necessário na escrita da história. Com muitas tintas e nuances, a cor vermelha da árvore que dá nome ao Brasil é além disso a cor do sangue, da luta, da resistência. Com cores quentes, vibrantes e intensas, somos todas e todos, protagonistas nesta história.

Referências bibliográficas

- ADICHE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALGRANTI, Leila. *Honradas e devotas: mulheres da colônia*. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2004.
- ASSIS, Machado de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II.
- AZEVEDO, Elciene. *Orfeu de Carapinha: A trajetória de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1999.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. 2021.
- BRECHT, Bertolt. *Antologia poética*. 2. ed. São Paulo: Elo, 1982.
- CAMINHA, Pero Vaz de. Carta datada de 1 de maio de 1500. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 07 abr. 2021.

COSTA, Suzane Lima; KARIRI, Rafael Xucuru. Autoria indígena em quinze anos de cartas. *Trab. Ling. Aplic., Campinas*, n (57.3), p. 1364-1376, set./dez,2018.

COSTA, Suzane Lima. As cartas dos Povos indígenas ao Brasil: a construção do arquivo 2000-2015. *Memoria Americana. Cuadernos de Etnohistoria*, 2018, vol.26, n.1, p. 94-104. ISSN 1851-3751.

CRUZ, Eliana Alves. *Nada digo de ti, que em ti não veja*. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

FONTANA, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. São Paulo: Edusc, 1998.

FRAZÃO, Manoel José Pereira. *Cartas do Professor da Roça*. Rio de Janeiro: Typografia Paula Brito, 1864. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3917>. Acesso em: 07 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o contratador dos diamantes*. O outro lado do mito. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. São Paulo: Record, 2006.

GRAHAM, Maria. *Diário de uma viagem ao Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

JECUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. 3.ed. São Paulo: Petrópolis, 1998.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*. Diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JESUS, Carolina Maria de (1986). *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. O Sócrates Negro. In: MEIHY, José Carlos Sebe; LEVINE, Robert (orgs). *Cinderela negra*. A saga de Carolina Maria de Jesus. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

KIYOMURA, Leila. Registro do século 19, “Minha Vida de Menina” é obra universal. *Jornal da USP*, 04/10/2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/registro-do-seculo-19-minha-vida-de-menina-e-obra-universal/>. Acesso em: 07 abr. 2021.

KNEIP, Andreas; MELLO, Antônio. Babel Indígena. Rio de Janeiro, *Revista de História da Biblioteca Nacional*, p. 21-23, 2013.

LIA, Xandra. *As rosas que o vento leva*. Rio de Janeiro: Kitabu, 2020.

MAGALHÃES, Bernardinha. *O diário de Bernardina: da monarquia à república, pela filha de Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MELLO, Priscilla. *Escolas escravas, madraças corânicas*. Leitura, escrita e geomancia Malê no Império do Brasil. Niterói: Intertexto, 2015.

MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

MORRISON, Toni. *A fonte da autoestima*. São Paulo: Cia das letras, 2020.

MOURA, Clovis. *Dicionário da Escravidão Negra no Brasil*. São Paulo: EdUSP, 2004.

MOTT, Luiz Roberto de Barros. *Piauí colonial: população, economia e sociedade*. Teresina: Projeto Petrônio Portela, Governo do Estado do Piauí, 1985.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

NOBILI, Mauro. 'Arabic Scripts in West African Manuscripts: A Tentative Classification from the de Gironcourt Manuscript Collection', *Islamic Africa Journal*, 2/1: 105-13, 2011.

NOBILI, Mauro. *Catalogue des manuscrits arabes du fonds de Gironcourt* (Roma, Paris: Instituto per l'Oriente 'C. A. Nallino', CRNS; Series Catalogorum, V), 2013.

NOBILI, Mauro. The Written Word: Islamic Literacy and Arabic Manuscripts in West Africa. In: K. Berzock (Ed.), *Caravans of Gold, Fragments in Time: Art, Culture, and Exchange Across Medieval Saharan Africa*. Princeton University Press, Princeton, NJ, p. 241-253, 2019.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A Presença Indígena na Formação do Brasil* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ORSOLIN, Silvana. *Um olhar pelo buraco da fechadura: as personagens*

femininas oitocentistas no diário *Minha vida de menina*, de Helena Morley/ 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21796/1/OlharBuracoFechadura.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. P.115-132. Disponível em: <https://archive.org/details/histriadosnd00cunh/page/n5/mode/2up>. Acesso em: 07 abr. 2021.

PIMENTEL, Márcia. *Anchieta e os primórdios da educação no Brasil*. MultiRio, 26/05/2015. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1135:estrelas-brilham-no-horizonte&catid=32:saude&Itemid=330. Acesso em: 07 abr. 2021.

QUERINO, Manuel. *A raça africana e os seus costumes*. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1955.

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ROSA, Sonia. *Quando a escrava Esperança escreveu uma carta*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

SANTOS, João Manuel Casquinha Malaia. *Revolução Vascaína: a profissionalização do futebol e a inserção sócio-econômica de negros e portugueses na cidade do Rio de Janeiro (1915-1934)*. São Paulo: Tese (Doutorado em História Econômica), USP, 2010.

SCHUELER, Alessandra Frota de. Os jesuítas e a educação das crianças: século XVI ao XVIII. In: RIZZINI, Irma. *Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império de da República*. Rio de Janeiro: USU, Ed. Universitária, 2000.

SCHUELER, Alessandra Frota de. Combates pelo ofício em uma escola moralizada e cívica A experiência do professor Manoel José Pereira Frazão na Corte imperial (1870-1880). *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 9 jan./jun. p. 109-137, 2005.

SCHWARCZ, Lília; GOMES, Flávio. *Dicionário de escravidão e liberdade*. São Paulo: Cia das Letras, 2018.

SENA, Ernesto. *Rascunhos e perfis*. Brasília: UnB, 1983.

SOUZA, Maria Cristina. *Preto no branco: a trajetória de escritor de Luiz*

Gama. In: VIDAL, Diana & HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *Brasil 500 Anos. Tópicos em História da Educação*. São Paulo: EdUSP, 2001, pp. 97-115.

VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VIEIRA JR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

WISSENBACH, Maria Cristina. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 4, p. 103-122, 2002.

WISSENBACH, Maria Cristina. Teodora Dias da Cunha construindo um lugar para si no mundo da escrita e da escravidão. in: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana; GOMES, Flávio. *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2012, p. 2227-242.

WISSENBACH, Maria Cristina. Letramento e escolas. In: SCHWARCZ, Lilia; GOMES, Flávio. *Dicionário de escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Sites

CAVERSAN, Luiz. Índios entregam carta de protesto a FHC. *Folha Online*, Brasil Online, São Paulo, 2000. 500 anos do Brasil. Disponível em: Folha Online - Brasil - Índios entregam carta de protesto a FHC 23/04/2000 21h57 (uol.com.br). Acesso em: 07 abr. 2021.

Chimamanda Ngozi Adichie. In: Catálogo. São Paulo: Grupo Companhia Das Letras, 2020. Disponível em: Chimamanda Ngozi Adichie - Grupo Companhia das Letras. Acesso em: 07 abr. 2021.

Instituto Brasileiro de Museus – Ibram. Primeira missa no Brasil, de Victor Meirelles, chega a Brasília para exposição. In: <https://www.museus.gov.br>. Notícias. Brasília: Ministério do Turismo, 2012. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/a-primeira-missa-no-brasil-de-victor-meirelles-chega-a-brasilia-para-exposicao/>. Acesso em: 07 abr. 2021.

Vídeos

ÍNDIOS NO BRASIL. Série de 13 documentários costurada como um *road movie* em cada episódio. Direção: Vincent Carelli. tv BRASIL, 2018.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pPb4HqUFzcE&t=300s>. Acesso em: 07 abr. 2021.

PAULO FREIRE, pedagogia del dialogo. Direção: Diego Lizarazo Arias. Compartilhar Palabra Maestra. 2019. 1 vídeo (8 minutos) Disponível em: Paulo Freire: pedagogía del diálogo | Compartilhar Palabra maestra. Acesso em: 07 abr. 2021.

Cópia FAPERJ

Não seriam as freiras mulheres? A pesquisa historiográfica sobre religiosas e formação¹

Paula Leonardi

Você encontra o tema de pesquisa ou o tema te encontra?

Nenhuma² de nós é uma ilha. Desde que nascemos, estamos instaladas em um grupo social e dele recebemos influências diversas. Crescendo, vamos cada vez mais ampliando os grupos com os quais travamos relações: na escola, com amigas e amigos, no trabalho, nas ruas, nos clubes, etc. Aquilo que consideramos nossa identidade está em constante processo, não é algo fixo e se dá, sempre, no contato com outras pessoas, com a natureza, os objetos, os lugares e, principalmente, com a memória que construímos e que nos permite dizer: eu sou assim, sou isso ou sou aquilo; fui assim, não sou mais (CANDAUI, 2018). Enfim, é a memória que nos permite contar uma história sobre nós mesmas. É dessa nossa memória e história pessoal que, frequentemente, retiramos nosso tema de pesquisa: aquilo que nos deixa curiosas, que nos mobiliza, sobre o que queremos saber cada vez mais.

-
- 1 Agradeço a leitura e as sugestões de Fernando Pocahy, Ronaldo Mecenero, Maria Amélia Alves e Marco Aurélio C. Martins.
 - 2 A escolha do gênero feminino neste texto deve-se ao fato de que nos cursos de Pedagogia a maioria das professoras e das estudantes são mulheres. Podemos também pensar a escolha do feminino como referência a pessoas.

Qual temática mobiliza você hoje para aprender mais?

Procure refletir sobre as razões que te levam a querer estudar esse tema.

Escreva sobre isso de maneira livre, de modo que possa pensar mais detidamente sobre suas escolhas de pesquisa.

A proposta aqui é que você faça uma espécie de diário de campo de seus estudos. Não confie que sempre se lembrará de tudo. Anote tudo o que lhe ocorrer, mesmo que nesse momento pareça um devaneio ou uma bobagem.

Foi assim que me aproximei do estudo das relações entre Igreja Católica e educação, das congregações religiosas e das freiras. Cresci em Rio Claro (SP), uma cidade que tinha um tradicional colégio de religiosas, muito reputado por oferecer boa educação, o Puríssimo Coração de Maria. No passado, era um colégio apenas para meninas. Eu, que sempre estudei em escola pública, tinha muita curiosidade sobre aquele prédio, sobre como seriam as aulas e as professoras. As freiras eu só via em datas cívicas, quando as escolas da cidade saíam de seus muros e apresentavam seus alunos ao público em desfiles. No prédio eu só entrei quando fui até lá para uma entrevista de emprego, anos mais tarde, com meu diploma do magistério nas mãos. Trabalhei por cinco anos no Colégio Puríssimo como professora e notei que ninguém nunca havia estudado de maneira sistemática sua história. Havia alguns históricos manuscritos na biblioteca, sem autoria. Apenas isso. O Puríssimo foi a minha escolha de estudo no mestrado, tendo como objetivo compreender as representações desse colégio na cidade.

A definição de um tema de pesquisa tem implicações pessoais, ancorada na história de cada uma. Mas é imprescindível que tenha também relevância social.

Em que sua pesquisa contribuirá socialmente?

Há outras pesquisas já realizadas sobre a temática?

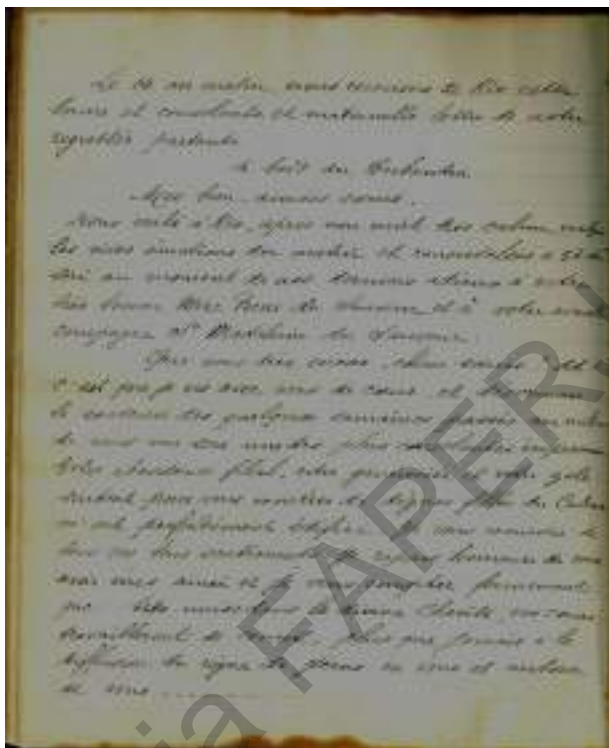
Daí, para que minha curiosidade sobre a vida das religiosas crescesse, foi um pulo. Ainda que a história (acadêmica) das mulheres tenha se desenvolvido em ritmo crescente nos últimos cinquenta anos e que gênero tenha se tornado uma categoria de análise que perpassa diferentes disciplinas das Ciências Humanas e Sociais, sobre este grupo de mulheres, as freiras, os estudos ainda são poucos. “Ah! Elas já não existem mais”, podem comentar algumas pessoas. Mesmo que não sejam tão numerosas hoje, que o recrutamento esteja em queda vertiginosa no Brasil³ e que sua existência não seja mais tão visível – a maioria delas já não usa mais os antigos hábitos e as toucas –, sua presença na história da educação brasileira foi marcante, sobretudo na educação de meninas, algumas das quais também se tornaram freiras⁴.

Estudando o Puríssimo, foi possível perceber que muitas mulheres saíram da Europa, atravessaram o Oceano Atlântico a bordo de um navio, em viagens que duravam até três meses, para virem ao Brasil, porque acreditavam que aqui poderiam fundar sua congregação e desenvolver o que entendiam como sua missão. Foi isso que fizeram, em 1848, Barbara Maix, fundadora da Congregação das Irmãs Imaculado Coração de Maria, e suas companheiras (LEONARDI, 2002). Na viagem, enjoavam com o balanço de tempestades, sentiam medo, por vezes adoeciam, rezavam, desembarcavam momentaneamente em algum porto. Muitas vezes só falavam entre elas mesmas porque desconheciam outros idiomas. Comiam, dormiam, escreviam cartas para suas superiores e mantinham a prática de produzir diários.

3 Se o recrutamento minguar no Brasil, ele se faz hoje em países asiáticos e africanos. Ver Leonardi e Bittencourt (no prelo).

4 Estudos quantitativos sobre o recrutamento de meninas em colégios ainda serão feitos. Mas o estudo da formação e do recrutamento indicam sua importância. Ver sobre isso em: Leonardi (2010) e Santana (2018).

Figura 1: Trecho da coletânea de correspondências⁵ (1916, p. 183)



Fonte: Arquivo da Congregação de Nossa Senhora do Calvário, Gramat, França

As fontes do século XIX e XX, quando manuscritas, trazem uma dificuldade a mais para pesquisadoras, já que precisamos aprender a decifrar a caligrafia, o desenho das letras. Na Figura 1, observa-se que o documento está escrito em francês. Quando o idioma não é nativo da pesquisadora, a possibilidade de conseguir adivinhar uma palavra a partir de apenas algumas letras fica mais restrita. O apoio de informantes ou participantes da pesquisa, nativos no idioma em questão, pode auxiliar na decifração do documento.

5 Neste tipo de livro, as correspondências recebidas da sede da congregação na França eram copiadas, assim como as respostas.

Ao perceber e imaginar o que essas mulheres passaram para chegar a um outro país, a curiosidade se instala. Afinal, quantas congregações aportaram no Brasil? Quantas mulheres se aventuraram nessas viagens, deixando para trás suas famílias, sua comunidade, sua terra natal, onde conheciam os costumes e o idioma, partindo para uma viagem da qual não sabiam se voltariam mais? Como quantificar as congregações que vieram para o Brasil, como a de Bárbara Maix? Por onde começar? Pela biblioteca!

Poucas são as pesquisas, na história da educação, que voltam suas lentes para essas mulheres que se isolaram do mundo, empreenderam longas viagens que duravam meses, viveram amores, dirigiram hospitais, colégios, editoras, produziram *expertise* em gestão de pessoas, atenderam a doentes, pobres, presidiários...

Em outras áreas do conhecimento, alguns estudos sobre mulheres religiosas tornaram-se clássicos e incontornáveis, como o estudo pioneiro de Maria José Rosado-Nunes (1985). Resultado de sua tese de doutorado, o estudo explora a vida religiosa feminina nos meios populares, discutindo as profundas mudanças na crise do modelo de cristandade vivenciada nos anos 1950-60, que fez emergir uma Igreja popular. Na obra *História das mulheres no Brasil*, de Mary Del Priore, há um capítulo de sua autoria (ROSADO-NUNES, 1997) sobre freiras no Brasil colônia e a multiplicidade de razões que levavam mulheres para dentro dos recolhimentos e conventos⁶. O estudo de religiosas, contudo, não se repete no segundo volume da obra, intitulado *Nova história das mulheres no Brasil* (PINSKY; PEDRO, 2013). Mais recentemente, Rosado-Nunes organizou o livro *Gênero, feminismo e religião* (2015), que reúne várias autoras para discutir a consti-

Ao introduzir um tema de pesquisa, é preciso situá-lo em meio a outros. O levantamento e a revisão bibliográficos, ainda que não exaustivos, são tarefas da pesquisadora.

6 Todo convento está sob a administração e as regras de uma ordem ou congregação religiosa, como clarissas, ursulinas, carmelitas, vicentinas, paulinas, etc. A diferença entre ordem e congregação religiosa será explicitada adiante.

tuição deste campo. Também os conventos na colônia foram objeto de estudo de Leila Algranti (1993). Na antropologia, Miriam Pillar Grossi (2020) analisa, no ano de 1987, o recrutamento e o caminho percorrido pelas mulheres em uma congregação religiosa e a maneira como os processos de aprendizado lhes fornecem um *ethos*¹⁷ específico, um “jeito de freira”, nas palavras da autora. Para a América Latina, o livro organizado por Ana Maria Bidegain (1996) é também fundamental.

Quadro 1

Para acompanhar notícias sobre a atuação dessas mulheres hoje, uma fonte importante é o Global Sisters Report. O *site* também pode tornar-se fonte de pesquisa a partir de perguntas específicas.

É possível notar o “jeito de freira”?

Figura 2: Página da internet do Global Sisters Report



Fonte: <https://www.globalsistersreport.org/>. Acesso em: 26 jun. 2021

7 Ethos: Para M. Weber (1920, 1921b), o ethos é uma ordem normativa interiorizada, um conjunto de princípios mais ou menos sistematizados que regulam a conduta da vida. Weber distinguiu ethos e ética, sendo esta última noção tomada no sentido etimológico de máximas morais. O ethos é um conceito abstracto a que correspondem indicadores empíricos nas esferas económica, religiosa, moral, etc.:

Algumas de nós podem reconhecer, nos dias de hoje, sinais desse “jeito” no modo de vestir das religiosas e em algumas fiéis evangélicas: corte de cabelo curto ou mantido preso, saias abaixo do joelho, blusas discretas, com mangas e frequentemente abotoadas até o colarinho, sapatos baixos ou com pouco salto, cores sóbrias em toda a vestimenta, gestual contido, formas de posicionar as mãos e as pernas que envolvem um tipo de recato.

Compreender melhor essas mulheres, sua formação, suas motivações e seus trabalhos pode nos ajudar a pensar quais influências exerceram na constituição de representações de mulher e de feminilidade que podem atuar ainda hoje entre nós, formando-nos. Talvez, uma parte importante de como nos vemos e de como vemos o mundo esteja ligada às formas passadas de como as mulheres se relacionavam com o sagrado e com as religiões.

Como lembra Maria da Graça Setton (2008), sistemas religiosos são espaços de construção de sentido e de colaboração na produção de identidade e, neste processo, mobilizam materialidade e simbologia. A religião, juntamente com as famílias e as mídias, é matriz formadora de cultura⁸, espaço de socialização e educação⁹, justamente porque dissemina valores morais e identitários, formando consciência, memórias e visões de mundo.

é o caso do puritanismo, no qual indivíduos foram socializados, das suas ações, em particular das suas atitudes em relação ao trabalho, à riqueza, ao consumo, às relações com outrem. Foi esse ethos que faltou às economias das civilizações pré-capitalistas. Para explicar e compreender a relação macrossociológica entre religião e economia, Weber é obrigado a traduzi-la ao nível individual introduzindo o conceito de ethos. Este desempenha o papel de variável independente para o comportamento económico dos actores. (Dicionário de Sociologia 1, [s. d.]

8 Entendendo cultura como propõe Setton (2008, p. 16), do ponto de vista antropológico, “como produto da atividade material e simbólica dos humanos, como capacidade humana de criar significados, potencial humano de interagir e se comunicar a partir de símbolos”.

9 “[...] como um processo que busca a construção de um ser adaptado a um universo social. De caráter contratual, revestida de um forte conteúdo moral e ético, a socialização implica a negociação de padrões de comportamento definidos e legitimados *a priori*” (SETTON, 2008 p. 16).

Realizar pesquisa sobre essas mulheres permite o afastamento de visões preconcebidas. Este capítulo pretende se aproximar da história das freiras, apresentando uma maneira possível para construir um projeto de pesquisa. Focaliza em como se dá a escolha de um tema, como se constrói um objeto de pesquisa, formulando um problema, e de que maneira se faz uma investigação, ou seja, a metodologia que implica na escolha de um referencial teórico e de fontes. Esses são, em geral, elementos constituintes de um projeto de pesquisa. Espera-se, dessa maneira, auxiliar aquelas estudantes que, ainda na graduação, desejam se formar como pesquisadoras, oferecendo uma aproximação ao exercício de pesquisa. Qualquer que seja a sua temática, pesquisar é justamente uma forma de nos afastarmos de representações estereotipadas.

Na História da Educação, temos muitos estudos que se ocupam das instituições escolares. Há inúmeras pesquisas sobre as escolas católicas e escolas de matriz protestante, mas há poucos estudos sobre as mulheres e suas religiosidades. Freiras, pastoras, mães de santo, xamãs, espíritas, judias, benzedeiros e suas formações são um universo ainda pouco explorado por esta área do conhecimento. Escassez de fontes ou simples desinteresse somam-se ao fato de que, no caso das freiras, “diluídas” dentro de suas instituições, elas apareciam pouco nas fontes até pouco tempo, não assinavam seus textos, e muito do que escreviam não era acessível à pesquisa, sendo apenas para uso das próprias religiosas e dos religiosos. Isso porque o lugar destinado a elas dentro da Igreja Católica foi historicamente de invisibilidade. Elas estão hierarquicamente em posição inferior à de um religioso. Ainda hoje não podem ser ordenadas como os sacerdotes. Seu lugar na Igreja é muito diferente daquele reservado aos homens.

Bruxas, freiras e enclausuramento feminino

As primeiras freiras vieram para o Brasil no momento das grandes navegações e da expansão marítima europeia. Espanha e Portugal eram estados católicos. Ao avançarem para novas ter-

ras, usavam a religião como meio de aculturação, tanto na África como na América Latina. Estado e Igreja juntos faziam parte de um projeto colonizador. Tal projeto estava estritamente vinculado à designação de um lugar específico para a mulher e para os povos colonizados. É por esta razão que Silvia Federici (2017) dá ao seu livro o título *O calibã e a bruxa*, símbolos de resistência dos povos originários contra a colonização. O calibã é o monstro deformado, o diferente, o outro – são os próprios povos nativos. A bruxa é aquela que confronta formas de poder com um poder desconhecido.

Há muito tempo, as mulheres do continente europeu, assim como aquelas da África e da América Latina, detinham um conjunto de conhecimentos práticos que lhes permitiam cuidar de seus corpos e ter um certo domínio sobre eles. As disputas por terras – o bem mais precioso naquela época –, no século XV na Europa, levaram não só à perda das terras comunais – das quais os camponeses poderiam dispor e usufruir coletivamente –, mas implicaram, para as mulheres, também em perda desses conhecimentos (BIDEGAIN, 1996; FEDERICI, 2017). Eram as mulheres que realizavam motins por alimentos e se destacavam na luta por terras, por isso, passaram a ser temidas e perseguidas. Não por acaso, a maioria das acusadas de bruxaria eram camponesas pobres.

Fábulas, cantigas, rumores e sátiras foram produzidos, contribuindo para gestar, ao longo dos anos, a imagem de bruxas. Queimadas em fogueiras, torturadas, encarceradas, não mais atrapalhavam o avanço do capitalismo e da concentração de riquezas nas mãos de poucos. Durante muito tempo, as mulheres consideradas bruxas também foram desconsideradas pelos historiadores em estudos que minimizavam a perseguição que sofreram.

Os primeiros julgamentos por bruxaria apareceram já no final do século XIV, e o maior período de caça às bruxas se deu entre

A pergunta central de Federici nesta pesquisa era: “como explicar a execução de centenas de milhares de ‘bruxas’ no começo da Era Moderna e por que o surgimento do capitalismo coincide com essa guerra contra as mulheres?” (p. 30).

1550 e 1650. Foi um processo de disciplinarização dos corpos, necessário ao desenvolvimento do capitalismo. O corpo, desprovido de sua sexualidade e gozo, estaria a maior parte do dia voltado e disponível para o trabalho. Ao considerar, em sua análise, classe social, contexto sócio-histórico e gênero, Federici (2017) conclui que a produção das bruxas foi um ataque à resistência das mulheres contra a difusão das relações capitalistas e contra o poder que tais relações tinham sobre sua sexualidade, reprodução e capacidade de cura. Bidegain (1996) destaca, também, a construção de uma ciência na qual a natureza é pensada no masculino, na ordem da dominação.

Quadro 2: Imagens como fontes de pesquisa

Dentre as fontes utilizadas por Federici estão as gravuras do período, que expressam um modo de difundir representações.

À esquerda, um enforcamento de bruxas de Cheimsford em 1589. À direita, canibais na Bahia em um banquete com corpos humanos. Banquetes de bruxas com o demônio alimentando-se de bebês também eram temas do período.

Figuras 3 e 4 Enforcamento de bruxas e banquete com seres humanos.



Fonte: Federici (2017, p. 353-385)

De acordo com Federici (2017, p. 334):

A caça às bruxas foi, portanto, uma guerra contra as mulheres; foi uma tentativa coordenada de degradá-las, de demonizá-las e de destruir seu poder social. Ao mesmo tempo, foi precisamente nas câmaras de tortura e nas fogueiras onde se forjaram os ideais burgueses de feminilidade e domesticidade.

Parte desses ideais de feminilidade foi aprendida e ensinada nos conventos. Foi nesse mesmo período que a prática de enclausuramento¹⁰ de mulheres leigas aumentou consideravelmente na Europa. Insubmissas, aquelas que não seguiam os padrões em voga eram enviadas para conventos e mosteiros. Esses espaços religiosos já existiam antes, na Europa, e participaram desta lenta gestação de um lugar social que afastasse as mulheres dos espaços públicos, das disputas cotidianas, de posições de saber e de comando tanto sobre outras pessoas quanto sobre si mesmas. Tratava-se, ainda, de regular a mobilidade das trabalhadoras: onde você pode ir, onde pode circular e o que pode fazer.

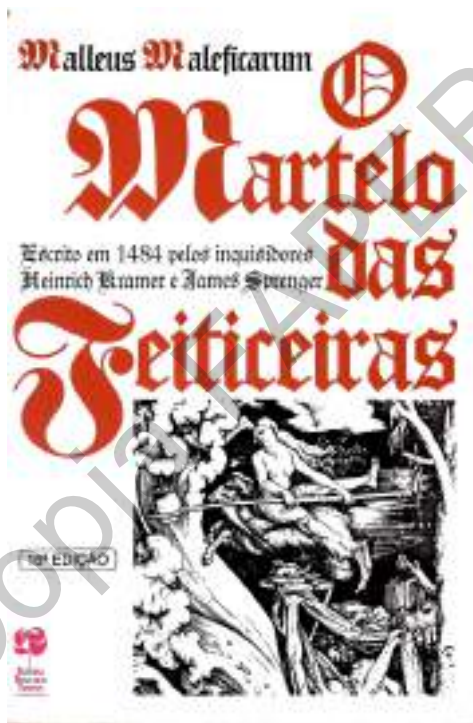
Em 1566, o papa Pio V, por meio da Encíclica *Circa Pastoralis*, determinou que toda vida comunal e religiosa de organizações de mulheres deveria obrigatoriamente ser em clausura (RIGOLO FILHO, 2021).

10 A palavra “enclausuramento” tem sua origem em “clausura”, que significa “lugar que se encontra constantemente fechado; circunstância em que alguém está em claustro; internamento; modo de vida dedicado ao recolhimento; reclusão”. Clausura também pode ser usada como sinônimo de convento. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/clausura/>. Acesso em: 20 maio 2021.

Quadro 3: Escritos da Igreja como fonte de pesquisa

Por volta de 1484, dois padres dominicanos foram nomeados pelo papa Inocêncio III para julgarem feiticeiras na Alemanha. Eles compilaram os métodos para identificar as bruxas e registraram tudo em um compêndio intitulado *O Martelo das Feiticeiras*, um “manual de ódio, tortura e morte”, nas palavras de Byngton, que prefaciou a edição de *Rosa dos Tempos* (2004).

Figura 5. Capa do livro *O Martelo das feiticeiras*



Outras fontes importantes utilizadas por Federici (2017) e outras estudiosas e estudiosos do período são os relatos de viajantes e os textos produzidos pela Igreja Católica, como as encíclicas papais, os relatos de reuniões, os sínodos e concílios, e a produção de religiosos.

Fonte: Kramer e Sprenger (2004, capa)

A perseguição às bruxas foi mais forte justamente quando Igreja e Estado estavam juntos, ou seja, quando os Estados tinham uma religião oficial e as duas esferas de poder eram ainda imbricadas. A Igreja organizou o tribunal do Santo Ofício¹¹, responsável por receber denúncias, estudar os casos de heresia, torturar as acusadas e os acusados até que se conseguisse arrancar a confissão e punir. O Estado, além de organizar leis que estabeleciam limites ao custo do trabalho, proibia a vadiagem, castigando-a, e incentivava a reprodução dos trabalhadores, exercendo controle sobre sua sexualidade, apoiados na moral religiosa católica. Daí a necessidade de controle do corpo das mulheres e de condenação ao aborto, até então tolerado pela Igreja (FEDERICI, 2017).

Perceber que o aborto nem sempre foi condenado leva-nos a pensar as raízes profundas dos acalorados debates dos dias de hoje, aparentemente com argumentos apenas religiosos, mas que tem, de fato, motivações políticas e econômicas.

Naqueles tempos, as parteiras perderam espaço para os médicos, cujos saberes se desenvolveram nos seios das universidades medievais, interditadas às mulheres.

Não por acaso, outras maneiras de exercer o poder, formar e disciplinar foram criadas no mesmo período. Foi nos séculos XVI e XVII que católicos e protestantes gestaram a forma escolar moderna (VINCENT et al., 2001). Um tempo e um espaço específicos para a formação das futuras gerações, em um local, um prédio, designado especialmente para isso, com regras impessoais, que todos os sujeitos deveriam obedecer, com conhecimentos destacados da prática e transformados em um currículo. Esses elementos estavam voltados para a produção de um tipo de socialização específica.

A expansão colonial pôde contar com a *expertise* dos religiosos em instituições disciplinarizadoras, como as escolas e os conven-

11 O inquisidor, um padre nomeado para tal função, acumulava a função de investigador e juiz, proferindo ele mesmo a sentença. Tinha o apoio de outros padres e daqueles que impingiam a tortura aos acusados.

tos. Expropriações das terras dos povos originários se davam por duas grandes vias: a guerra e/ou a religião. Padres, confessores e missionários viajavam com os marinheiros, e, quando já estavam instalados em novas terras, faziam vir da Europa congregações e ordens formadas por mulheres. Nas novas terras, a aculturação se dava sobretudo pela negação da cultura local, por práticas educativas diversas, pela demonização ou sincretização da religião local.

No jogo de representações e controles sobre as mulheres, a figura da freira aparece como a antítese da bruxa, oferece outro modelo de feminilidade: abnegado, casto, que jamais põe à frente seus desejos, apenas do seu esposo, o Cristo. Essa seria Maria.

O prazer e a sexualidade ausentes dos conventos?

No mito cristão, a mulher é definida pela sua sexualidade e o homem por seu trabalho (MURARO, 2004). Duas imagens ou representações de mulher e do feminino fizeram história no catolicismo: Eva e Maria¹². Sedutora, pecadora e perigosa, toda mulher nasce Eva e deve perseguir as virtudes, imitar Maria. Eva foi criada quando o Gênesis foi escrito no Oriente Médio, por volta do século primeiro. Maria, como personagem bíblica, existe há tanto tempo quanto Eva, mas a ideia de sua pureza, de que concebeu sem o pecado carnal, foi produzida ao longo de séculos.

12 Em sua introdução para o livro *Malleus Maleficarum*, Muraro afirma que antes do século II é possível observar no tempo a sucessão de mitos que deslocam gradativamente o princípio feminino da divindade, até que um deus macho assume. Géia cria sozinha as protodeusas e os protodeuses. No mito Nagô, Nanã dá origem sozinha a todos os orixás. Os princípios feminino e masculino governam juntos no mito chinês com o yin e yang. “A partir do segundo milênio a.C., contudo, raramente se registram mitos em que a divindade primária seja mulher. Em muitos deles, estas são substituídas por um deus macho que cria o mundo a partir de si mesmo, tais como os mitos persa, meda e, principalmente e acima de todos, o nosso mito cristão, que é o que será enfocado aqui” (MURARO, 2004, p. 7). Javé, o deus cristão, cria o homem e só depois, saindo deste primeiro ser, cria a mulher, aquela que tentará Adão no Jardim das Delícias. Para a autora, o deus cristão representa a passagem do matricentrismo para o patriarcado. É o primeiro homem que pare a mulher.

Pelo magistério da Igreja Maria foi declarada ‘Theotokos’, Mãe de Deus (Éfeso, 431) e ‘Aei Parthenos’, sempre virgem (Sinodo Lateranense, 649). O dogma de 1854 declarou Maria livre do pecado original (Imaculada Conceição), e o de 1950 afirma que ela foi elevada ao céu em corpo e alma. (HALKES, 1997, p. 59)

A partir do estudo das fontes da própria Igreja, Catharina Halkes observa que três de quatro dogmas publicados pela Igreja sobre Maria estão vinculados ao Cristo, figura masculina. Apenas um diz respeito a ela mesma como criatura humana que foi elevada ao céu. Se, no século X, sua figura sobressaiu e foi difundida com os esforços do mais importante doutor da Igreja naquele período, Bernard de Clairvaux, ela permaneceu ainda muito mais ligada à liturgia pública¹³. Foram as ordens e as congregações religiosas que aportaram contribuição fundamental para a fixação de sua imagem e divulgação. As virtudes marianas variam ao longo do tempo, respondendo a interesses políticos, éticos e religiosos, visando conformar.

Se no *Alcorão* Maria aparece como madona negra, as representações que receberemos aqui no Brasil serão de pele branca. Maria, como mãe virgem, modelou o paradoxo da visão católica de sexualidade, glorificando a virgindade acima do casamento. A definição da moralidade cristã passa por aí. A freira, mais do que qualquer outra mulher, deve professar os votos de castidade, pobreza e obediência.

Graças ao acesso a fontes diversas, estudos demonstram que esta moralidade era feita de conveniência e de representação entre a nobreza, ao menos entre os séculos XVII e XVIII. Os desejos da carne poderiam ser realizados, desde que em segredo. Ana Miranda (2014) e Adolfo Hansen (2003) dentre outros, dedicaram-se a estudar a literatura de Portugal e do Brasil naqueles séculos sobre a sexualidade nos conventos e os chamados “freiráticos” – indi-

13 Cabe lembrar que o mesmo Bernard de Clairvaux também interpretou o apocalipse como sendo a figura de Maria (PELIKAN, 2000).

vídus que visitavam com assiduidade esses espaços e frequentemente enamoravam-se de uma freira. Tomando como fontes a literatura satírica e lírica do período, assim como cartas das religiosas e de seus ou suas enamorados/as, os dois autores revelam como a interdição sexual teve funções afrodisíacas. Nas palavras de Miranda (2014, p. 13), “era preciso degradar o fascínio do mal; espiritualizar o corpo e erotizar a alma”.

As mulheres eram enclausuradas pelos mais diversos motivos, e não apenas por vocação religiosa.

A rebeldia, a sensualidade, o interesse intelectual, uma personalidade excessivamente romântica e apaixonada, um corpo demasiado atraente faziam com que se encerrassem moças nas celas úmidas dos mosteiros. Os homens mandavam para lá suas bastardas, suas amantes; também as filhas que perdiam a virgindade, as estupradas, as que se apaixonavam por um homem de condição inferior ou de má reputação. (MIRANDA, 2014, p. 12)

Quadro 4: Cartas como fonte.

Carta de Soror Mariana de Alcoforado a seu amante

Carta Primeira

Considera, meu amor, quão excessivo foi o teu descuido de prever o que havia de suceder-nos! [...].

Uma afeição sobre que tinhas fundado tantos projetos deleitosos, e da qual te prometias infinito prazer, põe-te agora numa desesperação mortal, somente comparável em crueldade à da ausência, que é dela causa. [...]

Milhares de vezes ao dia a ti envio meus suspiros, que te procuram por toda a parte, e não me trazem recompensa de tantas inquietações [...].

Estou resolvida a adorar-te toda a minha vida, e a não ver mais pessoa alguma... e certifico-te que farias bem de não amar juntamente ninguém.

Acaso poderias contentar-te com outra paixão menos ardente do que a minha?

[...]

Se me fosse possível sair desta amaldiçoada clausura, não esperaria certo em Portugal o cumprimento das tuas promessas: mas partiria desconsertadamente a buscar-te, seguir-te, e amar-te por todo o mundo. [...]

Fonte: Miranda (2014, p. 81-83)

Quando fundado em 1677 na cidade de Salvador, na Bahia, o Convento de Santa Clara do Desterro oferecia 50 vagas para freiras de véu preto e 25 para freiras de véu branco. Havia aí uma importante distinção de classe social que se prolonga para as congregações religiosas até o século XX. As freiras de véu preto seriam aquelas de “sangue limpo”, nascidas em famílias da aristocracia, mesmo que de famílias falidas; eram “mulheres de representação”, filhas dos “melhores” ou “homens bons”¹⁴ (HANSEN, 2003). Aquelas de véu branco seriam as mulheres vindas da pobreza e não aristocratas, destinadas aos serviços braçais, de limpeza e preparação dos alimentos. A vida de uma aristocrata dentro de um convento revestia-se de tantos privilégios quanto fora: quartos luxuosos e confortáveis, escravas e criadas a seu serviço (geralmente moças órfãs pobres), véus e roupas mais refinados do que os das demais. Muitas emprestavam dinheiro a juros e dedicavam-se aos negócios de dentro, mesmo da clausura.

Educar as filhas em convento significava ter um atestado de que a moça seria boa esposa, além do atestado de brancura da família. Para o caso das mulheres de outra classe social, significava a possibilidade de conseguir bons casamentos, mantendo sua honra preservada ou, ainda, a única possibilidade de acesso aos estudos. Mas o fato de a jovem estar no convento era apenas um atestado de boa conduta aceito socialmente. De fato, muitas vezes

14 Em Portugal, exigiam-se inúmeras provas de que “os quatro costados” da família eram de ascendência nobre. Para o caso do Brasil, essas regras eram mais flexíveis, dada a miscigenação.

tratava-se de honra e moralidade de aparência, de conveniência, já que tanto freiras de véu preto quanto de véu branco mantinham um ou uma ou vários amantes.

Testemunho desses encontros e da tentativa de contê-los foi a ordem-régia enviada em 1690 de Portugal por Dom Pedro II para Antônio Luiz Gonçalves da Câmara Coutinho, em Salvador.

Quadro 5: Documentos do Estado como fonte

Governador do Estado do Brasil Amigo. Eu El Rei vos envio muitos saudaes. Ao Arcebispo dessa cidade mando recomendar se reformarem as grades dos conventos das freiras pondo-se em distancia de seis palmos de grossura e tapando-se em redor dos locutório de pedra e cal que é o mesmo que os Prelados Regulares e ordinários têm mandado executar nos conventos das Freiras da sua obediência neste Reino, recomendando-lhe também o grande cuidado que deve pôr para que se evitem todas as amizades ilícitas escandalosas com as Religiosas desse Convento e vos recomento muito que eviteis semelhantes amizades pelos meios que vos for possível, não só por aqueles que mandam as leis mas todos os que a prudência vos ditar, para que as Religiosas vivam sem inquietação alguma espiritual causada por pessoas seculares ou eclesiásticas e quanto o Arcebispo (o que não espero do seu grande zelo e virtude) falte em proceder contra as pessoas da sua jurisdição que nesse convento tiverem amizade ou trato ilícito me o fareis presente e quando não lhe dê remédio conveniente me dareis conta, mandando primeiro tomar alguma informação[...]. (HANSEN, 2003, p. 75)

Observe que o extrato da fonte aqui reproduzida tem um estilo próprio da época, bem como palavras pouco usuais no nosso vocabulário hoje. Ao entrar em contato com um período de pesquisa e suas fontes, a historiadora procura se familiarizar com estes aspectos, a fim de trabalhar com estes documentos.

Em Portugal, o sucessor de Pedro II (1667-1706), Dom João V (1706-1750), chegou a ordenar a prisão de freiráticos. Contudo, ele mesmo, apaixonado por Madre Paula, fez construir uma casa luxuosa, com pinturas que aludiam aos órgãos sexuais e à luxúria, anexa ao convento de Odivelas,¹⁵ para que pudesse encontrar-se com sua amante. Inúmeros homens de prestígio eram amantes de freiras. Um manuscrito do período, intitulado “Advertências freiráticas”, oferece uma ideia dos “riscos” que corriam os homens apaixonados por freiras: “Mostrem-me um homem que tratasse com freira que não saísse logrado, sevandijado, ultrajado, esfoldado, arrastado, esfalfado, sacudido, consumido, vendido, aborrecido, caído, perseguido, desfavorecido, banido, tolhido” (MIRANDA, 2014, p. 10).

Nem só de amores heterossexuais viviam as freiras dos conventos. E nem só de prazeres da carne. A sexualidade das enclausuradas manifestava-se também em alucinações, êxtases espirituais, convulsões eróticas, autoflagelação, amizades próximas e eróticas entre as próprias freiras ou com mulheres de fora do convento. Estudos de caráter biográfico sobre algumas delas, que obtiveram destaque, mostram como ali era também o espaço de prazer para aquelas que desejavam estudar. Pensadoras, teólogas, escritoras, médicas, poetisas e musicistas tiveram, nos espaços dos conventos, um lugar para desenvolver-se, inclusive pensando a si mesmas a partir de suas obras.

Hildegard de Bingen, monja da região do rio Reno na Alemanha, que viveu entre 1098 e 1179, é considerada, por Régine Pernoud (1996), fundamental para o conhecimento do século XII, porque “interveio junto às personalidades mais marcantes do seu tempo, papas e imperadores, e sob muitos aspectos [...] ela representa a consciência espiritual e política desse tempo” (p. 14). Pernoud inicia seu primeiro capítulo situando o leitor no tempo em

15 Fundado pelo Rei D. Dinis em 1295. Tinha cerca de 300 freiras e muitas mantinham relacionamento com um ou vários amantes. Disponível em: <https://www.mosteirodeodivelas.org/>. Acesso em: 28 maio 2021.

que viveu Hildegard, momento de ressurgimento das cidades, de muitas igrejas e de mosteiros por toda parte. A autora trabalhou, sobretudo, com as cartas da monja como fonte de pesquisa, o que lhe permitiu perceber o quanto de importância ela teve em sua época. Ela era chamada para pronunciar sermões, e os padres que a ouviam depois pediam que lhes enviassem por escrito. Famosa por suas visões e por suas composições musicais, a monja é hoje bastante estudada por seus tratados de medicina natural. Vale acompanhar um pouco o estudo de Pernoud, que oferece uma compreensão de um possível percurso para uma monja.

Nascida em uma data imprecisa no ano de 1098, filha de nobres, aos 8 anos Hildegard foi enviada para o convento de Disibodenberg para estudar. Era um mosteiro beneditino dúplice que abrigava monjas e monges, em lados opostos e com comunicação restrita. Tornou-se abadessa do mosteiro no qual entrou ainda pequena. Aos 43 anos viu uma luz e ouviu a ordem que lhe fora dada: “Eis que no quadragésimo terceiro ano de meu curso temporal, toda trêmula de emoção, vi um magno esplendor e ouvi uma voz do céu que me dizia: ‘ó homem frágil, cinza da cinza, podridão da podridão, diz e escreve o que vês e ouves’” (PERNOUD, 1996, p. 17). A partir daí ela começou a escrever o que lhe ordenava a voz e o que via em seus estados de êxtase e contemplação.

Sua primeira obra levou dez anos para ser concluída. Examinados os primeiros textos pelo próprio papa e por um grupo de prelados¹⁶, o papa autorizou sua continuidade e fez transferir um grupo de religiosas e Hildegard para o convento de Bingen. Os pedidos de transferência já se faziam há algum tempo, principalmente após o suicídio de uma freira grávida. A região, excepcionalmente bela, teria favorecido a inspiração de poetas alemães,

16 Segundo o *Dicionário Houaiss*, prelado significa: 1. Título honorífico de alguns dignatários eclesiásticos (como por ex., bispos, abades, provinciais, etc.); 2. Título do reitor da universidade de Coimbra; 3. Oficial da residência do papa, que está autorizado a vestir hábito roxo. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1. Acesso em: 30 maio 2021.

especialmente no século XIX. Hildegard, como abadessa¹⁷ do convento, pregava a retidão de regras e, como ela mesma disse, algumas de suas filhas a atacavam às escondidas com palavras e a maldiziam pelo que consideravam excesso de rigidez. Esse episódio, descrito em uma de suas cartas, mostra como a vida em clausura poderia corresponder a um estado de tensão entre a castidade e a lassidão, entre as regras morais e os prazeres.

A fama de Hildegard levava muitas pessoas a se dirigirem ao convento para aconselharem-se com a abadessa ou receberem sua bênção para alcançar a cura. Hildegard influenciou nas decisões políticas de seu tempo ao aconselhar imperadores e nobres que a procuravam pessoalmente ou por correspondências, como Conrado III, Frederico Barba Ruiva, Felipe da Alsácia, Guilherme Espada Longa, príncipe do Piemonte, dentre outros. Até mesmo com Bernard de Clairvaux ela travou relações. Não é de se espantar que se comunicasse também com os papas.

Em 2012, ela foi proclamada por Bento XVI como doutora da Igreja¹⁸. Certamente atingiu o que pregou: a virtude da mulher estaria em construir e em falar ao mesmo nível dos homens. Alguns apontam que foi esta monja a primeira a descrever o orgasmo do ponto de vista da mulher, como em *Causa et Curae*. Impossível di-

17 No mesmo dicionário temos os significados de abadessa: 1. prelada ou superiora de mosteiro ou abadia; 2. mulher muito gorda e grande; e 3. proprietária ou administradora de prostíbulo. https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2. Acesso em: 30 maio 2021. Interessante notar que, para o caso de prelado, os significados pejorativos estão ausentes. Isso também se dá no caso do termo “abade”, segundo também o *Houaiss*: 1. título ou cargo do superior dos monges de uma abadia autônoma ou dos membros de certas ordens ou congregações religiosas monásticas; 2. aquele que detém tal título ou cargo; 3. superior de uma associação de clérigos ou leigos cristãos, regulares (que cumprem votos e seguem regras) ou seculares; 4. cura de determinadas freguesias; 5. indivíduo bem nutrido, tranquilo, sem preocupações; 6. maço de mortalhas (no sentido de ‘tiras de papel ou palha’) de cigarros; 7. gralha-do-campo (*Cyanocorax cristatellus*).

18 Outras mulheres religiosas doutoras da Igreja: Tereza D’Ávila, Catarina de Siena e Teresa de Lisieux.

zer se sua amizade com Richardis, seu braço direito e secretária, revelava um amor apenas espiritual.

Quadro 6: Escritos das próprias religiosas como fonte

Quando a mulher se une ao homem, o calor do cérebro dela, que tem em si o prazer, faz com que ela saboreie o prazer da união e atraia a ejaculação do sêmen. E quando o sêmen cai em seu lugar, esse fortíssimo calor do cérebro o puxa e o retém consigo, e imediatamente o órgão sexual da mulher se contrai e se fecham todos os membros que durante a menstruação estão prontos para abrir-se, do mesmo modo como um homem forte agarra uma coisa dentro de sua mão.

Fonte: <http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/552866-conheca-a-monja-medieval-que-foi-pioneira-ao-descrever-orgasmo-do-ponto-de-vista-de-uma-mulher>. Acesso em: 30 maio 2021

O trabalho de Pernoud sobre Hildegard, brevemente descrito, permite destacar os elementos da pesquisa:

- Pergunta, questão da pesquisa;
- Levantamento e revisão bibliográfica (compreensão do que já se pesquisou sobre Hildegard e sobre seu período histórico);
- Seleção das fontes;
- Leitura e análise;
- Síntese;
- Construção da narrativa.

Da Alemanha com Hildegard no século XII, partimos para o México do século XVII, para encontrar a irreverente Sórora Juana Inês de la Cruz. Nascida em um povoado no ano de 1648 ou 1651 (não se sabe ao certo), Juana, filha bastarda, pobre e sem pai, tornou-se dama de companhia da vice-rainha Leonor de Carreto. Foi nessa função que conheceu, aproximou-se da alta nobreza e do alto clero e com eles travou relações, passando a integrar uma rede que lhe deu suporte em vários sentidos. Foi como protegida da nobreza que conseguiu entrar para um

convento¹⁹, onde pôde estudar – o que mais almejava. Foram também suas amigadas que a protegeram do Santo Ofício e que divulgaram seus escritos, inclusive na Europa. No convento, ela pôde dedicar-se aos estudos com afinco. Considerada a primeira escritora em língua castelhana da América, possuía em sua cela inúmeros volumes, em diferentes línguas, cujas temáticas variavam de pintura, astronomia, filosofia, retórica, teologia e poesia (CORRÊA, 2004; MIRANDA, 2014). Seu confessor, um padre jesuíta, regozijou-se com sua entrada para o convento:

havendo conhecido [...] sua erudição singular associada a sua não pouca formosura, atrativos para a curiosidade de muitos, que desejariam conhecê-la e ficariam felizes de cortejá-la, costumava dizer que não podia Deus enviar calamidade maior a este reino que permitir que Juana Inés se tornasse a personalidade do século. (PAZ, 2017, p. 10)

Juana sonhava em caracterizar-se como homem para poder ingressar na universidade em um tempo no qual esse espaço estava interdito para as mulheres. Aliás, a temática da “feminilidade” ou “masculinidade” de Sórora Juana tem estado presente nas análises sobre ela e sua produção desde que se tornou famosa. Octávio Paz (2017) fez uma brilhante coleta de fontes e análise, colocando Sórora Juana em seu tempo. Contudo, para Mariza Corrêa (2004), ele a estereotipou, insistindo nas convenções da época, sem dar o devido lugar a seu protagonismo, já que justamente porque era uma voz dissonante é que foi ouvida. Para Corrêa, Paz também foi pego pelas discussões em torno da feminilidade/masculinidade, o que o impediu de perceber como esta mulher se deslocava de lugar e incomodava a cúpula católica formada por homens.

Seus textos eram impregnados de ironia, bom humor e até mesmo grosserias, para os padrões da época. Tinha a “língua afiada” (CORRÊA, 2004, p. 193) e não por acaso veio a ser conhecida

19 O dote de Juana, quantia ou bem que a candidata à freira deveria levar para sua admissão ao convento, foi ofertado por um nobre.

como a décima musa, epigrama de Platão dedicado a Safo²⁰. Ainda que já existisse uma vasta literatura erótica e libertina no período, nenhuma outra monja recebeu tantos aplausos por seus poemas eróticos e suas sátiras sexuais (PAZ, 2017). E foi com essa língua afiada que ela criticou o sermão de Antônio Vieira, padre jesuíta português, levando o bispo de Puebla, Fernández de Santa Cruz, a admoestá-la sob um pseudônimo de mulher. Para não se “rebaixar” ao nível de uma freira, uma mulher, o bispo se fez passar por uma religiosa com o nome de Philotea.

Quadro 7: Filmes sobre freiras

O filme de 1990, dirigido por Maria Luisa Bemberg, *Yo, la peor de todas*, conta a história de Juana e sua retratação quando as condições políticas e culturais se modificaram no México e ela perdeu sua base de apoio. Há também uma série intitulada *Juana Inês de la Cruz*, da Netflix. Os comentários e as críticas na internet a nomeiam como “primeira feminista da América”. A série fala muito do nosso tempo, em que lutas e reivindicações das minorias sexuais abrem caminhos para cenas como estas abaixo. Expressão também de nosso tempo foi a participação, na parada Gay de Praga em 2019, da freira Jeannine Gramick, fundadora de ONG católica de apoio a minorias sexuais.

Tempos de guerra são naturalmente mais perigosos para as mulheres. As violências sofridas por religiosas em um convento da Polônia no ano de 1945, no final da Segunda Guerra Mundial, são objeto do filme dirigido por Anne Fontaine, *Agnus Dei* (2016). A história é contada do ponto de vista da

20 Safo foi poetisa grega da ilha de Lesbos. Desde o século I, fragmentos de poemas atribuídos a Safo associam-na a práticas homoeróticas. Ela ainda é, nos dias de hoje, um ícone lésbico (LEITE, 2017). Sóror Juana mencionava, em diversos textos, as musas, consideradas por ela suas irmãs: Calíope (poesia épica), Clío (história), Erato (poesia lírica), Euterpe (música), Melpômene (tragédia), Polímnia (música sacra), Tália (comédia), Terpsícore (dança), Urânia (astronomia, astrologia).

médica Madeleine Pauillac, enviada para auxiliar na repatriação de franceses. A médica auxiliará inúmeras religiosas que engravidaram após terem sido estupradas por soldados.

Assim como Juana Inês, inúmeras outras freiras escritoras podem ser mencionadas, a exemplo de Mariana de Alcoforado, supostamente a autora das apaixonadas *Cartas portuguesas*; ou soror Violante do Céu, a dominicana intelectualizada; ou a sensível poetisa soror Maria do Céu; ou soror Maria Madalena Eufêmia da Glória, todas lembradas por Miranda (2014a).

As religiosas dos séculos XIX e XX como tema de pesquisa

Aqui no Brasil, durante o período colonial, a necessidade de povoar o território levava a Coroa a impedir que fossem abertos espaços de reclusão para mulheres. Poucas foram as autorizações ao longo dos séculos XVII e XVIII (ALGRANTI, 1993; ROSA-DO-NUNES, 1997). As mulheres que desejavam se tornar freiras precisavam partir para Portugal. Enquanto os conventos não eram criados, contornava-se essa ausência com recolhimentos, que também eram casas de reclusão. Mas a diferença entre um e outro também implicava em diferença de classe: recolhimentos eram destinados às mais pobres, enquanto as famílias com mais condições econômicas enviavam suas filhas para conventos fora do País. Cabe lembrar que era sinal de prestígio ter uma religiosa entre os membros da família.

Também houve tentativas de criação de conventos para mestiças e negras, mas foram negadas pela Igreja e pela Coroa, que mantiveram a exigência da “pureza de sangue”, alegando também que estas mulheres seriam mais inclinadas à lascívia e à luxúria. A diferença é que, como visto anteriormente, em uma classe social e em uma cor específica, lascívia e luxúria eram aceitas: entre os brancos e as brancas da elite.

Um dos primeiros recolhimentos brasileiros, que mais tarde tornou-se convento, foi fundado em 1742 no Rio de Janeiro por

Jacinta Rodrigues Ayres, cujo nome religioso era Jacinta de São José. O Recolhimento de Santa Teresa homenageava esta doutora da Igreja, com quem Jacinta afirmava ter visões. Assim como Hildegard, a história contada sobre Jacinta inscreve-se em uma tradição hagiográfica, da vida das santas e dos santos, modelos, exemplos a serem seguidos, porque estão entre os humanos comuns e a divindade. Algranti (2004) trabalhou com a autobiografia e com as cartas íntimas de Jacinta, enviadas para seu confessor, demonstrando como ela foi envolvida por modelos da vida de santas e de santos, tão comuns e difundidos naquele século.

Filha da elite, teria tido visões desde a infância. Mas sua tentativa de fundar um convento sofreu forte oposição do bispo local, que afirmava que suas visões eram falsas. Não conseguindo autorização do bispo, Jacinta partiu diretamente para Lisboa, a fim de conseguir o consentimento da autoridade religiosa *in loco*. Observa-se aqui, assim como na história de Soror Juana, a tentativa do bispo do Rio de Janeiro de enquadrar Jacinta ao denunciá-la ao Santo Ofício. Entretanto, nenhum processo foi instaurado contra ela, que conseguiu voltar de Lisboa com sua autorização. O convento de Santa Teresa foi instaurado sob a regra das Carmelitas Descalças.

Conhecida como santa no Rio de Janeiro oitocentista, a história de Jacinta e a memória produzida sobre ela servem-nos de ponte para passarmos a outro período da história e verificar qual o lugar das freiras na sociedade dos séculos XIX e XX e, por tabela, como alguns modelos de feminilidade seguiam sendo difundidos.

Nos séculos XIX e XX aconteceram, na política e na cultura, mudanças substanciais que significaram mudanças nas formas como as mulheres estavam presentes na sociedade e dentro da instituição Igreja Católica. Aliás, a própria Igreja tem, também, um outro lugar na sociedade, concorrendo com outras religiões e com os Estados nacionais em vias de laicização. Ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, boa parte dos países europeus e latino-americanos declararam seus estados laicos, ou seja, sem uma religião oficial. A expansão das religiões protestantes, assim como a entrada em cena de novas religiões e

as diferentes formas de pertencimento dos fiéis, obrigou a Igreja a reagir para não perder espaços e adeptos. As congregações religiosas foram uma forma encontrada de adaptação ao mundo moderno, ao mesmo tempo que a autoridade romana rejeitava essa mesma modernidade. Essa aparente contradição tinha como foco, novamente, as mulheres.

As consequências da industrialização e os avanços nas técnicas ao longo do século XIX levaram a novas formas de percepção do tempo e do espaço. Locomotivas, telégrafo, luz elétrica, difusão da imprensa etc., permitiam que as pessoas se movessem mais rapidamente no espaço, que se comunicassem com mais velocidade e que mudassem hábitos de trabalho, de lazer e de comunicação. As mulheres estavam nas fábricas, envolveram-se nos movimentos para libertação de pessoas escravizadas, trabalhavam nas ruas, reivindicavam direitos ao voto e ao acesso a todos os níveis de escolarização e promoveram discussões feministas. Ideias circulavam com menos controle por parte do poder político e religioso, modificando suas práticas e os modos de ver a si mesmas e aos outros.

As representações totalizantes da mulher do início do século como mãe, esposa ou freira enclausurada se esfacelaram, multiplicando as identidades femininas: mãe, trabalhadora, solteira emancipada, “são qualidades próprias a uma ou outra mulher, vividas frequentemente de modo contraditório, submetidas a tensões que anunciam a vida do século XX” (DUBY; PERROT, 1991, p. 14). O crescimento das cidades e o aumento das imigrações e das desigualdades resultaram também no olhar de muitas mulheres para este cenário. A grande entrada de mulheres para a vida religiosa nesse século, o desejo de tornarem-se freiras por diferentes razões, mas de forma muito mais livre do que no passado, é tributário dessas mudanças.

Como seria possível, diante deste cenário, ainda pregar que as mulheres que desejavam entrar para a vida religiosa ficassem enclausuradas nos muros dos conventos? Muitas delas tomavam a iniciativa de organizar-se em associações religiosas, formavam comunidades, dividiam a casa com outras, mas não eram reconhe-

cidas pela Igreja. No século XIX, o aumento significativo dessas comunidades religiosas levou a Igreja a um movimento que, a um só tempo, colocava essas organizações sob a tutela do bispo local e as transformava em instrumento da reconquista católica.

Se, por um lado, em 1864 o papa Pio IX condenava os chamados “erros modernos”²¹, por outro, passou a estimular organizações mais modernas que as mulheres já estavam fundando, como as congregações com superiora geral, menos fechadas nos muros dos conventos, abertas para ações no mundo. Nessas congregações, as freiras passaram a ser vistas muito mais em papéis como professoras e enfermeiras.

Foi, também, nesse momento que a Igreja afirmou mais intensamente que o lugar da mulher é no lar e seu papel “natural” é o de mãe. A constituição da família nuclear de tipo urbano favoreceu a figura da dona de casa e da esposa fiel como representação emblemática da mulher. Nesses moldes, elas serviriam como principal instrumento da reconquista católica da sociedade (ROSADO-NUNES, 1996). Nos lares, como mães, poderiam propagar a religião desde a infância, formando homens e mulheres afeitos a essa visão de mundo; como professoras, formariam a partir dos valores católicos; como enfermeiras e em outros trabalhos sociais, expandiriam também essa mesma fé.

21 Uma das formas de enfrentamento foi a publicação pelo papa Pio IX (1846-1878) da Encíclica *Quanta Cura*, acompanhada do *Syllabus errorum*, lista de 80 proposições que condenavam os chamados “erros modernos”, entre eles o liberalismo e o comunismo. O *Syllabus* é considerado um marco na história da Igreja e se inscreve dentro de um problema maior: a disputa pelos estados pontifícios e a tentativa desta instituição de reposicionar-se socialmente. Com a unificação italiana (processo de reunião dos estados independentes sobre um poder centralizado), a Igreja perdeu parte de suas terras. A perda de patrimônio não se deu apenas na Itália. Mas, neste país, a definição de seu poder sobre determinada extensão de terra só chegou a termo em 1929 com o Tratado de Latrão, assinado pelo papa e por Mussolini, dando origem ao Estado do Vaticano. Não por acaso, à medida que os estados se organizavam, construíam suas bases sobre o direito natural, ao qual a Igreja opôs o direito divino que proclamava sua soberania sobre toda e qualquer nação (NOÉ, 2015). Ainda que perdesse territórios na Europa, enviaria seus representantes para o mundo.

Até a década de 1880, havia um número bastante reduzido de congregações e de religiosas no Brasil, resultado da própria política imperial, que impedia o recrutamento (BITTENCOURT, 2017; LEONARDI, 2020). Foi somente a partir do século XX que muitas mulheres freiras, oriundas da Europa, desembarcaram por aqui para fundar colégios, creches, orfanatos, trabalhar em hospitais e no cuidado de doentes. Coincidindo com a República recém-proclamada, foi quase um século de imigração ininterrupta. A Igreja brasileira deveria fazer frente à concorrência local de outras religiões, já que agora não era mais a religião oficial do estado.

Por outro lado, o Estado brasileiro estimulava a vinda, já que essas organizações cobriam parte das tarefas que o poder público não oferecia. Por sua vez, governos europeus e a Igreja estimulavam a imigração por razões não tão diversas: havia escassez de terras na Europa; a imigração significava expandir a cultura dos países de origem em outras terras, assim como levar consigo os valores e as práticas católicas. A França chegou a financiar a viagem de religiosas e a implantação de comunidades na Argélia e no Brasil (LEONARDI, 2010; ROGERS, 2014b). A Igreja, tendo perdido espaços simbólicos e materiais com a laicização dos estados, mirava outras terras.

Aproximações sucessivas e formulação da pergunta

Se a curiosidade é sobre a chegada das freiras aqui no Brasil, é preciso aproximar-se das pesquisas já realizadas. A pesquisa se faz por aproximações sucessivas, descobertas, formulação de novas questões que lhe dão novamente a chance de se aproximar de seu objeto de estudo. Uma questão leva à leitura para respondê-la, que leva a novas questões e novas leituras. Esse é o processo de idas e vindas, de diálogo com o que já foi pesquisado e com as fontes, formulando novas indagações. Este é um modo de delimitação do que você irá estudar.

Em nosso país, as obras mais importantes sobre congregações religiosas mencionadas acima e especialmente os dados quantita-

tivos apresentados por Azzi (1983) não explicavam a distribuição dessas organizações. Quantas congregações religiosas, comunidades de freiras existiram no Brasil? Na França, um pesquisador já havia feito a mesma pergunta.

Claude Langlois (1984) mostrou que entre 1800 e 1880 houve entrada massiva de mulheres para a vida religiosa na França e a consequente fundação de inúmeras congregações. O autor chama o fenômeno de “feminização do catolicismo”²². O termo “feminização” enfatiza, portanto, o fato de que o próprio catolicismo não poderia permanecer o mesmo com tantas mulheres prevalecendo entre os seus quadros²³. As congregações, organizações que não eram novas no interior da Igreja, aumentaram em quantidade sobrepunhando as antigas ordens que tinham um estilo de vida recluso. Essas organizações almejavam e desenvolviam uma atuação efetiva na sociedade, como professoras, enfermeiras, presentes nos asilos e nos orfanatos, nas penitenciárias²⁴. As freiras circulavam mais no espaço público.

Para muitas dessas mulheres, a entrada em uma congregação significava adquirir conhecimentos, poder viajar na companhia de outra mulher sem ser importunada – seus trajes de certo modo as protegiam –, realizar trabalhos diversos, ter a possibilidade de construir uma carreira dentro da instituição, almejando até mesmo o posto de superiora.

Estavam a serviço do corpo social, para responder às necessidades daquele momento histórico, fazendo a Igreja mais presente, a fim de concorrer com as outras religiões e com o próprio estado na educação, na saúde e na assistência social.

22 O fenômeno aconteceu também em outros países da Europa. Para Portugal, ver Villares (2003), e para o Reino Unido, ver Mangion (2008).

23 O termo “quadros” refere-se ao conjunto de membros de uma instituição ou organização.

24 Para um estudo aprofundado sobre as diferentes organizações no interior da Igreja e as congregações, ver Rigolo Filho (2021).

As mulheres foram convocadas para isso por meio da feminização da piedade, que implicava na difusão de um modelo de feminilidade. Elas se tornaram elemento-chave do movimento de renovação da Igreja no mundo todo. Para isso, muito contribuíram a imagem de Maria e a difusão do culto do “verdadeiro feminino”. Não por acaso, as aparições de Maria tiveram seu momento áureo em meados do século XIX e início do XX (PELIKAN, 2000)²⁵.

À pesquisadora não cabe questionar fenômenos religiosos, desmenti-los ou sancioná-los. Cabe descrever, de maneira densa (GEERTZ, 2008), e analisar para compreender seus efeitos sociais, construindo uma explicação ancorada nas fontes e em conceitos. Para isso, é importante compreendê-lo em relação a outros aspectos: econômicos, políticos e, obviamente, culturais.

Qual fenômeno religioso hoje seria possível compreender a partir deste ponto de vista?

Além das congregações, confrarias femininas foram criadas pela Igreja com vistas a substituir discussões e engajamentos políticos pelas práticas piedosas (oração, devoção a algum santo/santa, participação nos sacramentos, caridade). Assim, formava-se um público dócil, alheio às discussões políticas em efervescência naquele século (ROSADO-NUNES, 1996).

25 Houve ao menos 13 aparições de Maria ao longo do século XIX reconhecidas pela Igreja. As mais famosas e que mobilizaram grandes construções e peregrinações espetaculares foram na França, em La Salette (1846), em Pontmain (1871), e a mais famosa dentre elas em Lourdes (1858). Outro lugar de culto e de peregrinação muito famoso é Fátima, em Portugal, em que a aparição se deu em 1917.

Quadro 8: Imagens como fonte de pesquisa

Houve 13 aparições de Maria ao longo do século XIX. Santuários marianos foram construídos em toda a Europa e no Brasil. As aparições mais famosas e que mobilizaram grandes construções e peregrinações espetaculares foram na França, em La Salette (1846), em Pontmain (1871) e, sobretudo, a de Lourdes (1858). Outro lugar de culto e de peregrinação muito famoso é Fátima, em Portugal, onde a aparição se deu em 1917. Em nosso país, o santuário mais conhecido é o de Nossa Senhora Aparecida, no Vale do Paraíba, estado de São Paulo. Mas as congregações que aportavam no Brasil trataram de reproduzir santuários da Europa por aqui. Foi o caso dos padres de Nossa Senhora da Salette, que chegaram ao País em 1912 e fundaram santuários nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Marcelino Ramos, no Rio Grande do Sul, além de organizar confrarias marianas. Interessante notar que ao menos esses dois santuários dedicados a Maria são administrados por padres e não por congregações de mulheres.

Figuras 6 e 7: Romaria ao Santuário de Nossa Senhora da Salette, 1951, e Confraria de Nossa Senhora no Rio de Janeiro, 1910



Fonte: Arquivo dos Saletinos, Marcelino Ramos

Cada fonte de pesquisa exige um tratamento específico. No geral, a pesquisadora deve atentar, descrever e analisar a materialidade da fonte, a intenção de quem a produziu e seu conteúdo.

Quadro 9: Impressos religiosos como fonte de pesquisa

A mesma congregação iniciou no País a publicação da revista chamada *Mensageiro de Nossa Senhora da Salette*, cuja primeira edição, em 1917, no Rio de Janeiro, tratava de divulgar a aparição na França, a mensagem mariana, as graças alcançadas por sua invocação, artigos para as mulheres e a família.

Figura 8: Capa da publicação de janeiro de 1917



Fonte: Arquivo Nossa Senhora da Salette, Marcelino Ramos, RS

Dentre os artigos contra o espiritismo e afirmando a verdade revelada na Bíblia acima de todas as outras, as mulheres eram o alvo principal:

Em todos estes estados, a mulher virgem, esposa, mãe, viuva, vivendo no mundo ou retrahida no silencio da sua casa, pôde prestar verdadeiros serviços a causa catholica e social sem sahir fora da esphera da sua acção e sem abandonar os interesses da sua familia. [...] Deve por todas as formas louvaveis ser o amparo dos desgraçados, o modelo a imitar, a missionaria do Bem, a Mulher forte do Evangelho. (M.N.S.S., 1918, p. 273-274)

As mulheres eram visadas também pelos Estados, que consideravam útil o trabalho da Igreja sobre elas, vistas por ambos os poderes como veículos difusores de ideias e padrões de comportamento no interior dos lares. Essa valorização de um modelo específico de mulher culminou com a proclamação do dogma da Imaculada Conceição, em 1854, que afirmava que Maria concebeu virgem, sem a mancha do pecado original, o pecado da carne. As aparições marianas foram transformadas em espetáculos, cerimônias foram realizadas e novos lugares santos e de culto foram construídos, de maneira a permitir o deslocamento de peregrinos. Nas paróquias e igrejas eram encorajadas as devoções marianas, as imagens eram reproduzidas, a recitação do Rosário (oração que invoca Maria) era estimulada. Tratava-se da difusão de uma feminilidade destacada de sua relação com o corpo.

É no diálogo com os autores selecionados, para nos aproximar da pesquisa, que construímos questões para os nossos casos e que vislumbramos fontes possíveis. Para quantificar a entrada de mulheres para a vida religiosa na França e compreender as razões da expansão das congregações no século XIX, Langlois (1984) utilizou como fontes o *Histoire des ordres monastiques, religieux e militaires*, de Hélyot (1714), o *Annuaire des religieuses en France* (1980) e o *État général des congrégations religieuses de femmes*, (1808). Observemos que estes documentos são datados de diferentes períodos. O pesquisador precisou, portanto, cruzar dados, triar, selecionar.

E para o Brasil? Teria acontecido o mesmo fenômeno de feminização do catolicismo? As mulheres seriam a maioria entre o pessoal religioso da Igreja?

A aproximação a uma temática e a construção de um objeto de pesquisa se faz pela elaboração da questão e pelo diálogo com pesquisas já realizadas, que permitirão o “refinamento” de sua questão inicial.

A partir da definição de sua temática, quais seriam as obras mais importantes para uma aproximação ao assunto?

Há alguma obra que responda sua primeira questão?

Após a leitura e o estudo, sua questão foi reformulada?

Pergunta, fontes e metodologia

A revisão da bibliografia, ou seja, encontrar as pesquisas já feitas sobre o tema escolhido, permite que se reformulem as questões de pesquisa. É preciso, também, saber quais documentos servirão como fonte de pesquisa, ou seja, de onde serão retirados os dados para a resposta à sua pergunta.

Quais fontes seriam passíveis de responder à sua questão de pesquisa?

Como é o acesso a elas?

De quanto tempo você dispõe para a leitura e a pesquisa no local? Seria interessante digitalizá-las para trabalho posterior? Isso é permitido pelo lugar de guarda?

Para quantificar a entrada de religiosas estrangeiras no país há ao menos dois caminhos possíveis: nos registros de imigração do Arquivo Nacional e nos registros da Igreja Católica. Como a intenção era saber quantas congregações ingressaram no Brasil, os primeiros dados quantitativos foram coletados no *Anuário Católico* de 1965, disponível no Arquivo da Arquidiocese de São Paulo, o primeiro e talvez o único que apresente a data de fundação das congregações ou data de chegada ao Brasil.

Tabela 1: Número e porcentagem de congregações femininas e masculinas, imigradas e brasileiras entre 1850 e 1980

	Masculinas imigradas	Masculinas brasileiras	Masculinas total	Femininas imigradas	Femininas brasileiras	Femininas Total	Total
Número de congregações	157	11	168	400	88	488	657
Proporção do total	23,89%	1,67%	25,57%	60,88%	13,39%	74,28%	100%

Fonte: Focus, Banco de Dados, [s.d.]

Esses dados foram coletados no Relatório constante do *Anuário Católico para 1965*. Anuários são boas fontes para coleta de dados quantitativos

A pesquisa quantitativa permite, neste caso, um sobrevoo sobre a distribuição das congregações no Brasil, se desejamos entender onde se instalaram, quantas casas – de moradia para as religiosas, mas também colégios, hospitais, etc. – constituíram, quantas religiosas trabalhavam nessas casas, as condições de imigração. Para dar prosseguimento a tal empreitada, um instrumento de pesquisa como um questionário a ser enviado para as congregações é bastante útil. Neste caso, também é útil procurar uma parceria para a pesquisa com os organismos da própria Igreja ou com figuras em cargos de comando, que podem fornecer apoio e legitimidade para o contato da pesquisadora com as congregações, que façam uma ponte. Ainda assim, nem sempre se consegue adesão e poucos questionários retornam respondidos (BITTENCOURT, 2017). O passo seguinte pode ser a busca por fontes secundárias: a própria página das congregações na internet e outros estudos.

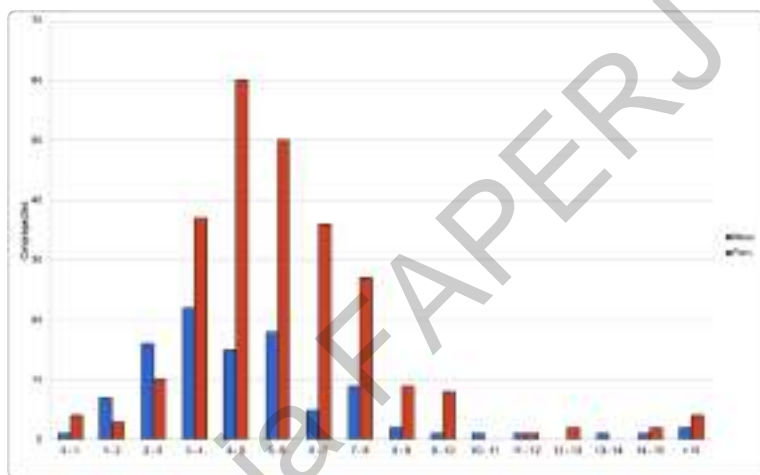
Figura 9: Recepção das congregações, por estado da federação



Fonte: Bittencourt (2017, p. 47)

O acesso a esses documentos leva à construção de dados comparativos que podem ser expostos em gráficos e tabelas. Eles permitem perceber que o fenômeno de feminização do catolicismo também ocorreu para o caso do Brasil um século depois de alguns países europeus. As mulheres eram maioria nas casas das congregações brasileiras.

Gráfico 1: Total de membros, por estabelecimento, das congregações femininas e masculinas desde sua fundação



Fonte: Focus, Banco de Dados, [s.d.]

Números falam de um movimento geral sobre o território brasileiro e apontam que houve uma grande imigração, sobretudo ao longo do século XX. Muitas congregações enviavam religiosas para o Brasil para fundar escolas, hospitais, oferecer diferentes serviços de assistência social e trabalhar em paróquias. Falam também de uma situação local nos países de origem, das dificuldades de manter por lá seus estabelecimentos e trabalhos (LEONARDI, 2010). Mas como foi a vinda para o Brasil? De que maneira essas mulheres se organizavam por aqui? O que imaginavam que encontrariam e o que encontraram? Com o que sonhavam?

Para alcançar respostas para estas questões, a pesquisadora precisa pedir acesso aos arquivos das próprias congregações. Esta não é uma tarefa fácil e esbarra em muitos obstáculos. Um deles é a alegação das superiores de que poucas pesquisadoras ou pesquisadores oferecem para a organização um retorno dos resultados da pesquisa. A barreira mais significativa é a restrição de acesso a muitos documentos cujo teor não se deseja tornar público.

Um desses documentos é o livro da mestra de noviças²⁶. Muitas vezes era mantido um caderno para cada discípula, no qual a mestra, uma freira responsável pela formação das futuras religiosas, anotava a origem social de sua aluna, como foi o contato com a congregação e o pedido para ingresso, qual o dote pago e os mínimos detalhes sobre o temperamento, o comportamento, os progressos e os retrocessos da candidata. Este deve ser um material precioso para se entender a maneira como se produzia uma freira. Diários pessoais, que certamente existiram, também não ficam disponíveis para as pesquisadoras. Os cadernos de estudos das noviças e entrevistas formaram parte das fontes de Josineide Santana (2018) para compreender e desenhar a “pedagogia do convento”.

Outro obstáculo no acesso às fontes é o desconhecimento da importância de preservar documentos. Você pode chegar ao arquivo no dia seguinte a uma fogueira feita no quintal para queimar o que a irmã superiora ou a irmã arquivista considerava “papéis velhos”. A depender do tamanho da congregação e do pessoal que possui, pode ou não existir uma irmã arquivista. O mais comum é que a tarefa seja dada a alguém sem formação ou pouco preparada para o trabalho de seleção, triagem, descarte, higienização, conservação, organização e disposição para consulta. Vê-se, por essa curta lista de tarefas destinadas a quem se ocupa de um arquivo, que esse é um trabalho exigente, que necessita de capacitação técnica. Pensar o descarte exige critérios tanto quanto a disposição e a organização do arquivo.

26 O noviciado é uma das etapas de formação para tornar-se freira. Para compreender esse processo e etapas de formação, ver Santana (2018).

Quadro 10: Crônicas

Na crônica manuscrita *Histoire des fondations brésiliennes*, provavelmente de autoria de Madre Pierre du Sauveur, contam-se as primeiras impressões que as religiosas francesas de Nossa Senhora do Calvário tiveram ao trabalhar no hospital da pequena cidade de Pouso Alegre, em Minas Gerais em 1906.

A despeito do respeito que essa brava gente dedicava às freiras, elas não sabiam muito bem o que eram as freiras, e as duas que no início foram para a Santa Casa, elas as julgavam uma a mãe e a outra a filha. Eles acreditavam verdadeiramente na existência de uma família comum. [...] madre Louis Joseph riu tanto [...]. Mesmo com esta noção imperfeita, isto não os impediavam de considerar as irmãs como seres superiores diante dos quais eles se posternavam quando elas passavam pelas ruas. (f. 61)

Suas tristezas e saudades da terra natal também estão presentes. Escritas em três volumes, as crônicas mostram o desejo de outras freiras de aventurar-se em outras terras. Em 1915, as Irmãs preparavam a construção de um prédio anexo ao Colégio de Campinas. Madre Pierre, então superiora, dedicou-se a traçar a nova construção:

Ela mede, faz os planos, os modifica, os refaz até que eles respondam às exigências da comissão sanitária e às necessidades do Colégio. Com as graças do estado que Deus dá quando ele reveste uma de suas humanas criaturas de autoridade, e com as qualidades morais que a distinguem, grande energia, prudência sobrenatural, Madre Pierre prepara tudo. (f. 193)

Em alguns anos conseguiram fundar um colégio para meninas em Campinas, SP, e colaram a foto no caderno, registrando seu cotidiano e os progressos na educação das meninas. Que tipo de histórias e estéticas eram valorizadas pelas religiosas francesas e transmitidas para essas meninas? O acesso às crônicas como fonte de dados pode ajudar a encontrar esta resposta.

Figura 10: Colégio das Irmãs calvarianas em Campinas, [s.d.]



Fonte: *Histoire des fondations bresiliennes*

Ao acessar um arquivo, qualquer que seja ele e sua temática de pesquisa, cabe à pesquisadora perguntar-se qual a ilusão de verdade que esse espaço e os materiais aí contidos fornecem (FARGE, 1991). Qual a especificidade deste arquivo? O que almejam guardar e o que está disponível para a pesquisadora? Quem o organizou? Com qual intenção?

Arlette Farge (1991) afirma que o arquivo é uma carência que se opõe à sua presença. Os documentos que lá estão não são sinônimo de conhecimento. Colocar a pergunta correta a eles, transformá-los em fontes, utilizar o arquivo, significa caminhar para o conhecimento. Examiná-lo, usar de jogos de aproximação e oposição, saber recolher e escapar de armadilhas são gestos da pesquisadora. Vejamos em mais detalhes cada um desses passos propostos pela autora.

Examinar. Primeiro, encarregamo-nos manualmente do arquivo. Nem sempre há uma lista do que o arquivo possui. É preciso saber o que há ali e o que estamos buscando. Em um arquivo de

congregação frequentemente nos deparamos com cartas trocadas entre as freiras, em viagens com a superiora geral, circulares²⁷ que a superiora enviava para as casas, crônicas e anais²⁸, regras e constituições, atas de assembleias e uma profusão de obras sobre a história da congregação, impressas ou não. A escolha de por onde começar depende da questão elaborada. Em seguida, a leitura paciente de textos ou objetos, gestos de decifração que levam a... Jogos de aproximação e oposição, quando se extrai tudo o que diz respeito ao tema que se estuda, criando-se um ponto de vista específico. No aparentemente idêntico, procura-se o diferente, o singular.

Então, recolhe-se o que interessa. Ao encontrar o que se busca, é o momento de guardar e guardar também o inesperado.

Em todos esses movimentos, o desafio é escapar das armadilhas e das tentações, construindo uma distância em relação ao arquivo, sem esquecer que a história supõe interrogação às vidas ali encontradas, precavendo-se da identificação, de encontrar provas que somente corroborem o que você já supunha desde o início, sua hipótese. O encontro com o arquivo é confrontação. Do contrário, corre-se o risco da escrita de uma história descritiva e plana.

Nos arquivos de congregações religiosas há já muita história pronta. As biografias das irmãs contam uma história linear de vocação (chamado desde a infância, oposição da família à entrada para o convento, ações modelares, etc.), como as hagiografias do século XIX. Constroem-se aí lendas, mitos que valem por seus efeitos: o fornecimento de modelos dentro de uma ideologia. O arquivo contém o uso que a congregação faz dele. Muitas vezes, um uso interno no qual pesquisadores da Igreja coletam material

27 Mensagem da superiora geral encaminhada para todas as casas da congregação. Nela consta uma exortação para que as irmãs continuem seu caminho e há admoestações sobre falhas de condutas, sem mencionar nomes, de modo a garantir que todas pensem a respeito e se vigiem. Constam, ainda, informações gerais sobre o desempenho das casas, a situação de saúde de irmãs doentes ou as mortes.

28 Como obrigação das religiosas, crônicas e anais são escritos para contar a história das congregações. Crônicas são de escrita cotidiana ou mensal, podem ser encontradas manuscritas em alguns arquivos. Anais são impressos e distribuídos para as casas anualmente.

para o caso da beatificação ou canonização de alguma religiosa, para reescrever a história da congregação.

Quem escreveu o documento? Com qual intenção? Endereçou-o para quem? São questões que auxiliam a afastar-se da tentação de tomá-lo como verdade.

Até pouco tempo, as histórias das congregações de mulheres eram escritas por homens, pelos padres confessores ou do ramo masculino da congregação. A partir da década de 1960 vemos mais freiras publicando histórias de suas congregações e promovendo releituras sobre a vida das primeiras fundadoras. Por vezes, encontramos publicações não assinadas, apenas com o nome da congregação, marcando o histórico dever de humildade e apagamento que não se nota com tanta frequência nos religiosos homens.

Figura 11: Livro *Botânica, para uso da juventude*, de madre Emanuel da Congregação das Irmãs da Sagrada Família de Bordeaux



Fonte: Arquivo das irmãs da Sagrada Família de Bordeaux, São Paulo, 1858

Diversos livros foram produzidos pelas irmãs da Sagrada Família de Bordeaux, na década de 1980, sobre as irmãs fundadoras (LEO-

NARDI, 2010). Este foi outro período de mudanças significativas para as mulheres, especialmente dentro das instituições católicas. As biografias permitem conhecer inúmeras facetas das freiras de outros tempos, apresentadas como mulheres que sofreram para aprender a administrar uma congregação, um colégio ou um hospital, mas que paulatinamente se tornaram mais seguras e autônomas em relação a seus superiores. Elas eram literatas e cientistas, muito mais bem formadas do que supunham os críticos à religião da época (ROGERS, 2014a). No entanto, é preciso pensar que esses textos construíam um modelo de civilidade, de cultura e de mulher.

Em todos os casos, quaisquer que sejam as fontes, a pesquisa procura ler as intenções de quem produziu o documento, e os elementos não controlados pela autora, ou pelo autor, o que poderíamos chamar de sua expressão inconsciente ou não controlada (GINZBURG, 2007). Como diria Benjamin (1994), ler a contrapelo para compreender o que essas mulheres fizeram com o que a instituição fez delas, o que fizeram da instituição, qual a margem que tinham, como abriram caminho para realizar seus desejos e sonhos e como elas construíram representações de si, dizendo: eu sou assim.

Figura 12 e 13: Freiras na casa de Martillac, na França, por volta de 1965 e em Chácara da Congregação em São Paulo, no Brasil, por volta de 1995



Fonte: Arquivo da Sagrada Família, São Paulo, s.d.

Referências bibliográficas

- ALGRANTI, Leila M. *Honradas e devoltas. Mulheres da colônia. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do sudeste do Brasil, 1950-1822*. Rio de Janeiro/Brasília: José Olympio/Edunb, 1993.
- ALGRANTI, Leila Mezan. Mémoire et hagiographie: la (re)construction de la vie d'une religieuse dans le Brésil colonial. *Clio*, [s. l.], n. 19, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/cli0.657>
- AZZI, Riolando. *A vida religiosa no Brasil. Enfoques históricos*. São Paulo: Paulinas, 1983.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, p. 222–234, 1994. v. 1,.
- BIDEGAIN, Ana Maria. *Mulheres: autonomia e controle religioso na América Latina*. Petrópolis, RJ: Cehila; Vozes, 1996.
- BITTENCOURT, Agueda Bernadete. A era das congregações: pensamento social, educação e catolicismo. *Pró-Posições*, [s. l.], v. 28, n. 3 (84), p. 29–59, 2017.
- CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo, SP: Contexto, 2018.
- CORRÊA, Mariza. Trampas do traje. *Cadernos Pagu*, [s. l.], v. 22, p. 185–200, 2004.
- Dicionário de sociologia 1. [S. l.: s. n.], [s. d.].
- DUBY, George; PERROT, Michelle. Préface. In: *Histoire des femmes en occident*. Paris: Pion, 1991. v. 4.
- FARGE, Arlette. *La atración del archivo*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim/Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, 1991.
- FEDERICI, Silvia. *O calibã e a bruxa. Mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Editora Elefante, 2017.
- GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura I. In: *A interpretação das culturas*. São Paulo: Zahar, p. 3–21, 2008.
- GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.
- GROSSI, Miriam Pillar. *Jeito de freira. Uma etnografia da vocação religiosa feminina no século XX*. 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020.

- HALKES, Catharina. Maria. In: *Dicionário de teologia feminista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HANSEN, João Adolfo. Pedra e cal: freiráticos na sátira luso-brasileira do século XVII. *Revista USP*, [s. l.], n. 57, p. 68–85, 2003.
- KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. *O martelo das feiticeiras*. 17. ed. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 2004.
- LANGLOIS, Claude. *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIXe siècle*. Paris: [s. n.], 1984.
- LEITE, Letícia Batista Rodrigues. *Safo de Lesbos: ícone lésbico?* Florianópolis: [s. n.], 2017. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/story/2008/07/printable/080722_lesbosprotest.shtml. Acesso at: 30 May 2021.
- LEONARDI, Paula. *Além dos espelhos. Memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas*. São Paulo: Fapesp/Paulinas, 2010.
- LEONARDI, Paula. Educação e catolicismos. In: *Passando em revista. O que você precisa saber sobre sete temas em educação*. [S. l.: s. n.], p. 64–84, 2020.
- LEONARDI, Paula. *Puríssimo Coração: um colégio de elite em Rio Claro*. Campinas: [s. n.], 2002.
- MANGION, Carmen. *Contested identities. Catholic women religious in nineteenth-century England and Wales*. Manchester: Manchester University Press, 2008.
- MIRANDA, Ana. *Que seja em segredo*. Porto Alegre: L&PM, 2014a.
- MIRANDA, Ana. *Que seja em segredo*. São Paulo: L&PM, 2014b. *E-book*.
- NOÉ, Jean-Baptiste. *Géopolitique du Vatican*. Paris: Presses Universitaires de France, 2015.
- PAZ, Octavio. *Sor Juana Inés de la Cruz ou As armadilhas da fé*. São Paulo: UBU, 2017.
- PELIKAN, Jaroslav. *Maria através dos séculos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- PERNOUD, Régine. *Hildegard de Bingen. A consciência inspirada do século XII*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- PINSKY, Carla; PEDRO, Joana Maria. *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.

RIGOLO FILHO, Pedro. As congregações católicas femininas no Brasil, segundo o Banco de Dados. In: LEONARDI, Paula; ARDUINI, Guilherme; BITTENCOURT, Águeda (org.). *Organizações religiosas católicas: espaços e tempos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, no prelo, 2021.

ROGERS, Rebecca. Congregações femininas e difusão de um modelo escolar: uma história transnacional. *Pro-Posições*, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 55–74, 2014a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000100004>. Acesso at: 26 Sep. 2020.

ROGERS, Rebecca. Congrégations Féminines et Diffusion d'un Modèle Scolaire Français: propositions pour une histoire transnationale. *Pro-Posições*, [s. l.], v. 25, n. 1 (73), p. 55–74, 2014b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000100004>. Acesso at: 23 Sep. 2020.

ROSADO-NUNES, Maria José. Freiras no Brasil. In: HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL. Mary Del Priore ed. São Paulo: Contexto, 1997.

ROSADO-NUNES, Maria José. *Gênero, feminismo e religião. Sobre um campo em constituição*. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

ROSADO-NUNES, Maria José. Le 19^e siècle: un tournant dans l'Église catholique et dans la vie des femmes au Brésil. *Social Compass*, [s. l.], v. 43, n. 4, p. 503–513, 1996.

ROSADO-NUNES, Maria José. *Vida religiosa nos meios populares*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1985.

SANTANA, Josineide Siqueira de. *Pedagogia do convento: oportunidades e limites da formação religiosa feminina*. Tese de doutorado. Sergipe: UFS, 2018.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. As religiões como agentes da socialização. *Cadernos CERU (USP)*, [s. l.], v. 19, p. 15–25, 2008.

VILLARES, Arthur. *As Congregações religiosas em Portugal. (1901-1926)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, [s. l.], n. 33, p. 7–47, 2001.

**Por uma poesia da diversidade,
para não empobrecer o passado:
instituições e sujeitos escolares**

Aline de Moraes Limeira

*Ocupo muito de mim com o meu desco-
nhecer [...] A fim de consertar a minha
ignorância, mas só acrescenta.*

(BARROS, 2016, p. 21)

Não obstante sua luta pelo não empobrecimento do passado, há um cenário mundial no qual o espaço concedido à História da Educação nos currículos universitários voltados para a formação de professores e professoras tem “diminuído consideravelmente, seja com relação à carga horária, seja quanto ao número de disciplinas ministradas”, por que outros campos, “considerados mais úteis, atuais, práticos e diretamente ligados às necessidades técnicas do fazer docente, têm ocupado considerável espaço curricular” (LUCHESE, 2017, p. 115). Não se trata de um problema exclusivo da História da Educação, mas, como aponta Luchese, é também de outras disciplinas denominadas fundamentos da educação, como Sociologia, Filosofia, Antropologia.

SUGESTÃO CULTURAL

Documentário *A educação proibida* (2012).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y>

O campo da Educação constitui-se de elementos, problemáticas e práticas históricas, resultados das ações dos homens e mulheres no tempo. Nossa geração nasceu em uma realidade na qual a escola já estava presente. Mas nem sempre foi desse modo e, exatamente por isso, por ser histórica e construída, a escola pode vir a ser de outro modo. Neste sentido, entende-se que os desafios do tempo presente prescindem também de uma reflexão histórica por parte dos educadores e educadoras, acerca dessa complexa engrenagem escolar.

Desta feita, apesar de já parecer óbvio, ainda precisamos defender que as repercussões, funções e impactos da História da Educação não se caracterizam por sua aplicabilidade ou utilidade prática e imediata, mas que todos os seus investimentos constituem ferramentas para maior compreensão das dimensões históricas, políticas e teóricas do fenômeno educativo. Sobre isso, muitos estudiosos já se debruçaram, refletindo acerca das questões relacionadas ao ensino da História da Educação e, para todos e todas, é unânime considerar que seus conhecimentos potencializam uma prática crítica e reflexiva.¹

A História da Educação permite-nos compreender os objetos, sujeitos e práticas educativas em seus processos históricos de constituição, emergência, mudanças e permanências no tempo. Também auxilia a compreender a “lógica das identidades múltiplas, permitindo aos estudantes que compreendam o sentido do trabalho educativo, a partir de memórias, tradições, pertencas, filiações”, a “pensar os indivíduos como produtores de História”, situando “a nossa própria existência na narrativa histórica” (LUCHESE, 2017, p. 125).

Como já observou Antônio Nóvoa, cabe ao futuro educador estudar a História da Educação para entender o passado, construir um patrimônio cultural a respeito de sua profissão e sua área de atuação. Neste caso, espera-se que o educador em formação seja

1 Conferir, entre outros: Nóvoa (1996); Nunes (1996 e 2003); Bastos (2016); Carvalho e Gatti Júnior (2011) e Gatti Júnior (2008).

capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais (NÓVOA, 1996).

Talvez seja unânime considerar que a expectativa dos professores e professoras dessa disciplina é fazer estudantes entenderem a sociedade como construção humana, histórica e temporal, e, a partir daí, pensar o presente com um olhar reflexivo, mantendo-se em dúvida permanentemente, desnaturalizando o que nos cerca e nos constitui, como a própria escola. Afinal, é fato que ela (escola) nem sempre existiu e nem sempre existiu do modo como funciona hoje e que, pertencer às gerações que chegaram ao mundo onde já existia escola, dificulta-nos estranhar seus dispositivos e engrenagens. Como eu sempre anuncio nas aulas, a História da Educação pode justamente nos ajudar a construir, desenvolver e ampliar certa habilidade do estranhamento.

Assim, este capítulo pretende tecer algumas considerações acerca da diversidade de experiências escolares na capital brasileira do século XIX, a Corte Imperial, situada na Província do Rio de Janeiro, sinalizando para elementos de rupturas, permanências e continuidades na Educação. Ao mesmo tempo, reforçando a superação de antigas afirmações a respeito de um suposto atraso educacional do Império Oitocentista em relação à modernidade republicana que o sucedeu.²

A diversidade que os documentos nos mostram

Nosso interesse nesse estudo é abordar a complexidade do fenômeno educativo a partir das experiências escolares na capital Brasileira na segunda metade do século XIX, apontando públicos e sujeitos em diversas instituições. Entendemos como necessário o esforço da História da Educação em estar atenta a esse conjunto diverso, amplo e heterogêneo que caracteriza o cenário educacio-

2 Sobre isso conferir, entre outros, o importante estudo de Schueler e Magaldi (2009).

nal no passado e no presente, pois a “ignorância” dos pesquisadores deve tentar ser consertada permanentemente, legitimando nosso incontornável desconhecer.

Parcialmente, de maneira indiciária e lacunar, embora potente, os números podem nos evidenciar alguns elementos de tal complexidade na História da Educação. Vejamos, na Figura 1, a seguir, o exemplo, aleatório, de um “Mappa” elaborado e divulgado pelo Relatório oficial do Ministério dos Negócios do Império (31/03/1873):

Figura 1: Mapa geral dos alunos matriculados na instrução primária

N. 10

Mapa geral das classes matriculadas na instrução primária, nos estabelecimentos públicos e particulares dependentes do Império, por legação

Comprehensivamente geral da instrução primária e secundária, incluindo a de 1873, e de 1874

O Director, Theodoro de Azevedo

Fonte: Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1873, anexo 33, p. 164.

Disponível em: http://ddsnext.crl.edu/titles/100?terms=mappa%20&item_id=1663#?h=mappa&c=4&m=43&s=0&cv=163&r=0&xywh=-285%2C-758%2C5688%2C4013. Acesso em: 30 jun. 2021.

São muitos dados! Importante é conseguirmos destacar que ele nos apresenta um quadro geral sobre a instrução pública e privada no Império Brasileiro daquele ano. Na verdade, apresenta números e informações considerados relevantes para conhecer e divulgar acerca da escolarização: matrículas por gênero (meninos, meninas), por idade (menores de 7 anos, maiores de 14 anos, menores de 21 anos, maiores de 21 anos), por nacionalidade (brasileiros, estrangeiros), por religião (católicos e acatólicos) e por

distribuição geográfica na cidade (freguesias urbanas, freguesias rurais). Ou seja, o Estado Imperial precisava conhecer de que forma estava sendo disseminada a instrução primária (único nível de ensino obrigatório) pelo território da capital do país.

Quando se destacava a questão de gênero, é porque as escolas públicas e privadas eram criadas especificamente para cada sexo, apesar de haver um grande debate na época em torno do projeto de coeducação, que era o ensino concomitante, no mesmo espaço, para meninos e meninas.³ E também existiam, na prática, algumas experiências de escolas “mixtas”, sobretudo na malha pública, mas sempre consideradas excepcionalidades. As regulamentações da época permitiam que algumas escolas (com baixa frequência) pudessem atender ambos os sexos, com uma série de restrições (como preferir professora mulher ou, na ausência desta opção, professores casados). A grande preocupação que justificava tanta cautela em torno do assunto estava baseada em preceitos morais, sobretudo.⁴

Acerca disso, ao mencionar que já havia 11 escolas mistas na província, o Inspetor Geral da Instrução Pública afirmava, em 1888, que: “Não temos factos a allegar contra ellas, mas nossa experiência a respeito deste regimen não é bastante para podermos confiadamente estabelece-lo como regra. As escolas devem ser especiais para cada sexo” (Relatório RJ, 1888, anexo S-6, p. 5). Neste caso, sabe-se que a baixa frequência era fator preponderante para o fechamento de escolas, e o regime misto, não só na capital, mas em outros lugares da Província do Rio de Janeiro, embora permeado por questões morais, emergia como alternativa para sanar demandas por educação a partir da redução da verba dispendida com o atendimento de ambos os sexos na mesma instituição (MIRANDA, 2020, p. 175).

3 A discussão acerca da coeducação dos sexos se deu a partir de diferentes projetos e atores, como o Estado, os professores, os médicos, a Igreja. Muito se refletiu durante o século XIX sobre os limites e avanços relacionados à prática da educação mista (PAS-CHE, 2014). Sobre o tema, conferir, entre outros: Castanha, 2015; Chamon, 2004.

4 Acerca disso, conferir, entre outros: Pasche e Nascimento, 2016.

Na malha privada, os anúncios evidenciam que havia grande recorrência na oferta do ensino separado por gênero e não de escolas mistas, inclusive as propagandas eram separadas em “Colégios de meninas” e “Colégios de meninos” no Almanak Laemert, como no exemplo:

Figura 2: Anúncio de Collegios de meninas

COLLEGIOS DE MENINAS. 451

COLLEGIO
DE
SANTA MARGARIDA

SITUADO Á

444, RUA DA PRINCEZA DOS CARMELOS, 444 ^[444]

Desde o dia 7 de Janeiro recommençãõ os trabalhos deste estabelecimento, e para conhecimento dos Srs. pais e correspondentes que quizerem visitar as ditternas classes, não de avaliarem do methodo de ensino e sua proficuidade.

COLLEGIO ^[445]
DE
M. M. PRAYON
SUCCESSORA DE
M. M. M. A. MOUNIER
42, Rua d'Ajuda, 42

Neste Collegio, ha muitos annos vantajosamente conhecido, ensina-se tudo quanto é preciso para uma completa educação, e continua-se a receber externas e internas que serão tratadas com verdadeiro zelo maternal.

COLLEGIOS DE MENINAS. ^[445]

Collegio Amor das Letras, de D. Carolina Beziqueira de S., e de Theatro, 21.
Collegio da Boa Provisão, fundado pela Associação de S. Vicente de Paulo, r. Nova das Lages, 5.
Collegio das Duas Coras, de D. Palhinha Augusto Soares Gomaga, r. Largo de S. Joaquin, 138.
Collegio do Espírito-Santo, de D. Joaquina Francisca da Costa Carvalho, L. de Coimbra, 5.
Collegio da Immaculada Conceição, praça do Botafogo, 26. [Vid. p. 446 e 447.]
Collegio da Luz, dirigida por D. Anna Luiza Alencar, r. das Botafogas, 28.

Fonte: Almanak Laemert, 1870, p. 451. Disponível em : <http://ddsnext.crl.edu/titles/88#?c=0&m=26&s=0&cv=460&r=0&xywh=-1282%2C-1%-2C4770%2C3365>

Figura 3: Collegios de Meninos

134

COLLEGIOS DE MENINOS.

COLLEGIO VICTORIO [476

DE INSTRUÇÃO PRIMARIA E SECUNDARIA DO SEXO MASCULINO.

RUA DOS LATOEIROS, 46.

Creado em 7 de Janeiro de 1844

Director: Dr. Adolpho Manoel Vieira da Costa.

Sub-Director: Guilherme Proskorio Victorio da Costa.

AULA DE INSTRUÇÃO PRIMARIA [476 b

PARA MENINOS

DESIDA FOR

TIMOTHED JOSÉ LUIZ ALFARDE ANTUNES

Rua de S. Pedro, 67, 2º andar.

COLLEGIO ALLEMÃO [476 b

em

DR. J. PH. ANSTETT

RUA DE S. CYRO, EM LISBOA.

Neste collegio professão-se todas as disciplinas que constituem o curso geral dos Gymnasios alemães da Allgäu. O director, doutor em philosophia e autor de uma grammatica allemã ao uso da modicidade portugueza e brasileira, responderá com o maior gosto a todas as cartas que lhe forem dirigidas. Para informações dirija-se aos Srs. E. & H. Laemmert, 77 rua da Quitanda, no Rio de Janeiro.

COLLEGIO DE INSTRUÇÃO ELEMENTAR [472

(MIXTA EVANGÉLICA)

55 RUA DA SAUDE DE

DIRECTOR E PROFESSOR

MANUEL FERREIRA DAS NEVES

Internos 36,5000 mozas.

Mozos pascualares 20,5000

Externos 4,0000

N. B. O edificio tem vastas accommodações.

COLLEGIOS DIVERSOS. [472

Alfama Fluminense, dirigida por Monsenhor A. P. dos Reis, r. do Passado, 16.

Escola primaria de Antonio Luiz de Brito e Genesio Pereira da Anzevede, r. da Misericordia, 59.

Escola Alemã Coimbra, ou Curso normal de mathematicas, dirigida pelos Professores João Bernardo de Azevedo Coimbra, e Benjamin Constant Coelho de Magalhães, r. do Senado, 7.

Collegio de São João, de João Feliciano da Silva Monteiro, r. de S. Pedro, 245.

Fonte: Almanak Laemmert, 1865, p. 434. Disponível em:
<http://ddsnext.crl.edu/titles/88#?c=0&m=21&s=0&cv=439&r=0&xywh=-1302%2C-1%2C4842%2C3416>

No entanto, havia diferentes formas de manter a separação dos sexos no processo de escolarização. Sobre isso, a Escola Mixta Evangélica da Comunidade Allemã, sob direção do pastor Johannes

Vorster, foi fiscalizada pela Inspeção Geral da Instrução e, pelo relato do Delegado da Instrução o colégio particular apresentava “o aposento claro, limpo e perfeitamente arejado, deita para um jardim de ridente aspecto”. E quanto à coeducação estabelecida na instituição, a autoridade garantia: “Os alunos formam duas grandes divisões frente ao professor: a separação dos sexos é perfeitamente mantida” (Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, 1881, p. 9-10).

Para quem está achando essa história um grande atraso desse passado já superado, eu sugiro ler a reportagem:

“Escola na Barra da Tijuca separa meninos e meninas”.

Fonte: O Globo, 26 jul. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/escola-na-barra-da-tijuca-separa-meninos-meninas-21631442>. Acesso em: 30 jun. 2021.

As aulas ministradas na sala masculina são dadas por um homem, e por uma professora na sala das meninas. “Meninas, em termos afetivos, amadurecem muito antes dos meninos, o que inclui as áreas do cérebro responsáveis pela leitura e pela escrita. Já o cérebro masculino nesta fase está pronto para a questão da ciência, mas não da escrita”, explica Adriana Abreu, diretora do ensino fundamental feminino (O GLOBO, 26 jul. 2017). Neste caso, parecem sugerir um distanciamento das questões morais (embora percebamos que elas estejam presentes) e maior proximidade com justificativas pedagógicas e científicas. De qualquer forma, às vezes parece-nos que nada é mais atual que o próprio passado, certo?!⁵

5 O Projeto Educação Diferenciada foi um movimento nasceu na década de 1960, na Europa, com o nome de *Single Sex Education* e, no Brasil, está presente em algumas escolas particulares.

No que se refere ao currículo do ensino primário para meninos e meninas, há considerações importantes a serem feitas para não se recorrer a velhas generalizações. De modo geral, as funções sociais designadas à instrução primária no século XIX pelos administradores estavam articuladas à disseminação de conhecimentos básicos e ao desenvolvimento da educação intelectual, moral e religiosa. De acordo com a Reforma Couto Ferraz (1854), o currículo compreendia obrigatoriamente a instrução moral, religiosa, leitura, escrita, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética, sistemas de pesos e medidas, e o ensino facultativo (opcional ao estabelecimento) de aritmética e suas aplicações práticas, história sagrada (leitura dos evangelhos, estudo da Bíblia), elementos de geografia e história, princípios das ciências físicas e história natural, geometria, desenho linear, música e canto. As escolas públicas primárias, tanto para meninos, quanto para meninas, geralmente empregam os currículos na sua versão mais básica (obrigatória). No entanto, alguns colégios particulares propunham um conjunto de saberes mais amplo, inclusive para meninas. Apesar de oferecerem atividades como bordados, trabalhos de agulha e costura – disciplinas específicas para uma “boa educação” das meninas –, desde a década de 1840, algumas delas já poderiam aprender conhecimentos sobre cronologia, física, astronomia, botânica, mitologia, etc. E a doutrina cristã, ou ensino religioso, esteve presente no currículo obrigatório do ensino primário até 1879, quando foi decretada a Reforma Leôncio de Carvalho. De maneira inédita, ela desafiou a religião oficial do Estado (Catolicismo) e tornou facultativa, e não mais compulsória, a oferta desse componente curricular (PASCHE, 2014).

Historicamente, o debate acerca do Ensino Religioso sempre esteve presente no campo da Educação e permanece atual. Em polêmico acordo entre o Estado brasileiro e a Santa Sé (Decreto Nº 7.107, de 11/02/2010), expressou-se que o ensino religioso católico constitui disciplina regular de matrícula facultativa no ensino fundamental das escolas públicas. A tensão gira em torno dos elementos constitucionais da laicidade estatal e, ao mesmo tempo, da liberdade religiosa.

“STF decide que escola pública pode promover crença específica em aulas de religião”

Fonte: El País, 27 set. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/31/politica/1504132332_350482.html. Acesso em: 30 jun. 2021.

“Supremo autoriza ensino religioso confessional nas escolas públicas”

Fonte: Jornal do Comércio, 10 jun. 2021. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2017/09/geral/587833-supremo-autoriza-ensino-religioso-confessional-nas-escolas-publicas.html. Acesso em: 30 jun. 2021.

Retornando ao Relatório do Ministro e ao quadro que ele divulgou sobre a instrução em 1873, observamos também que havia a organização dos dados por idade: menores de 7 anos, maiores de 14 anos, menores de 21 anos, maiores de 21 anos. Esse interesse por levantar as matrículas e frequências de estudantes no ensino primário por idade provavelmente estava relacionada à questão da obrigatoriedade escolar.

O ensino compulsório era lei em outros lugares desde o século XVIII, como a Alemanha/Reino da Prússia (1713).⁶ No Brasil, as províncias passaram a adotar o sistema a partir de 1835, em Minas Gerais (MG), seguidos de Mato Grosso (MT), em 1837, Corte Imperial, em 1854, e Rio Grande do Sul (RS), em 1871, por exem-

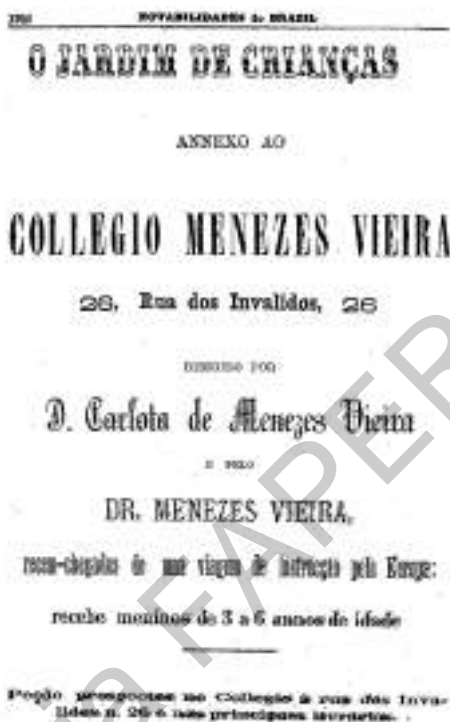
6 Acerca do tema, conferir Almeida (2012), Hilsdorf (2006), Vidal, Sá e Silva (2013).

plo. Considerada uma política importante para disseminar as luzes da instrução, da civilização e do progresso entre a população, a obrigatoriedade foi instituída na capital brasileira para crianças entre 7 e 15 anos de idade (sendo permitida a matrícula com 5 e 6 anos também, mas multados apenas os responsáveis pelas crianças com mais de 7 anos que ainda não estivessem matriculadas).⁷ Porém, o aluno poderia ser “dado como pronto” antes dos 15 anos e com isso deixaria de frequentar a escola primária por já ter se habilitado nela. Assim, a obrigatoriedade era cursar o ensino primário a partir dos 7 anos, mas não necessariamente ele teria que continuar até os 15 anos, caso comprovasse estar “pronto” (e para isso existiam os exames oficiais de conclusão do ensino primário).

A mesma referência aparece no regulamento seguinte, de 1879, que observa: “Art. 2º Até se mostrarem habilitados [...] são obrigados a frequenta-las, no municipio da Còrte, os individuos de um e outro sexo, de 7 a 14 annos de idade”. O fato é que havia um número significativo de colégios particulares que recebiam crianças com idade abaixo da estabelecida pela obrigatoriedade, a partir de 5 anos. Algo que se via com menos frequência nas escolas públicas, talvez em razão do limite de vagas e demanda, dando-se prioridade àquelas a partir do sétimo aniversário.

7 Artigo 70 do Regulamento de 1854 que diz: “Art. 70. Às lições ordinarias das escolas não poderão ser admittidos alumnos menores de 5 annos, e maiores de 15”. E, também, para o artigo 64: “Art. 64. Os paes, tutores, curadores ou protectores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 annos sem impedimento physico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro grão, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circumstancias”.

Figura 4: O Jardim de Crianças



Fonte: Almanak Laemmert, 1883, p.1780. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/88#?c=0&m=39&s=0&cv=1519&r=0&xywh=-1376%2C-1%2C5023%2C3544>

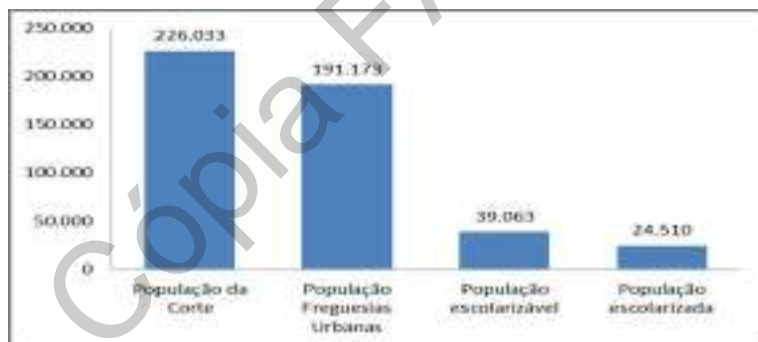
No entanto, a respeito desse tema, podemos apontar certa diversidade de público na malha privada a partir da criação dos espaços que ficaram conhecidos como “Jardim de Crianças”. Estabelecimentos que recebiam matrículas com idades a partir de 3 anos, como se pode conferir no anúncio do Colégio Menezes Vieira (ALMANAK LAEMMERT, 1872, p. 1780). A educação dos meninos dessa faixa etária se daria num espaço anexo ao Colégio (que funcionava para o ensino primário e secundário de meninos).

VOCÊ SABE COMO ISSO FUNCIONA HOJE?

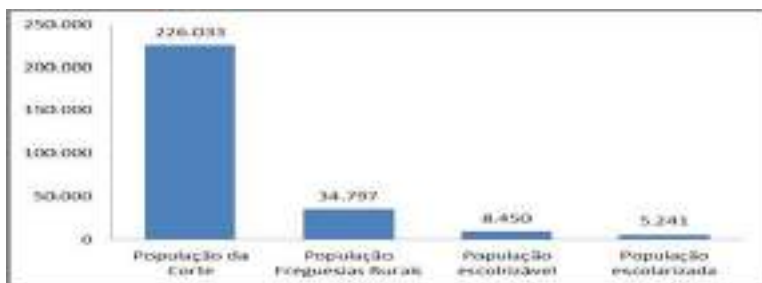
A Lei nº 12.796/2013 ajustou a LDB (Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos **4 anos de idade até os 17**. Antes da mudança na Constituição, o ensino fundamental dos **6 aos 14 anos** era a única fase escolar obrigatória no Brasil.

No que se refere à distribuição geográfica das escolas e colégios pela capital do país, o Estado procurava conhecer os números entre as freguesias urbanas (11) e freguesias rurais (8). De acordo com o primeiro Censo brasileiro, de 1872, assim estava contabilizada essa dispersão⁸:

Gráficos 1 e 2: Censo brasileiro de 1872



8 De acordo com o censo escolar (2020, INEP), a rede municipal tem o maior número de estudantes no Brasil: 48,4% das matrículas na educação básica. A rede estadual é responsável por 32,1% das matrículas, e a rede privada obtém 18,6%. A federal tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas.



Fonte: Limeira e Gondra (2021).

Inicialmente, é possível notar uma maior densidade populacional nas freguesias urbanas da Corte Imperial (85%) e, ao mesmo tempo, a quantidade de crianças com idade escolar obrigatória (“escolarizável”, a partir de 7 anos) matriculadas nas escolas públicas e privadas. Em termos absolutos havia um maior número na região central, porém, em percentuais proporcionais, a taxa de matrículas era quase a mesma entre uma e outra região: em torno de 60% de alunos e alunas (LIMEIRA; GONDRA, 2021).

Essa matemática empreendida aqui até pode indiciar alguma diversidade nesse cenário educacional do Oitocentos. Mas, embora importantes, os números não são suficientes. As fontes documentais, as imagens, a literatura e tudo mais que se configura resto de outros presentes, indica-nos a diversidade naquele universo escolar do século XIX e é nisso que queremos investir.

(...) o pai, se morava na fazenda, contratava-lhe um mestre; se residia na vila, levava-o solenemente à escola de ler e escrever, onde mais de sessenta rapazinhos e alguns rapagões antavam tudo, o alfabeto, a taboada e até a gramática (...). O mestre Jacinto escrevia o alfabeto inteirinho num grande calhamaço, em bela caligrafia e punha nas mãos do tropeirinho aquela tortura que ele tinha que aprender de cor e salteado e copiar de todas maneiras, conhecendo ao mesmo tempo a letra e sabendo escrevê-la. Para distrair-se, ia ao quadro negro escrever os

algarismos arábicos (...). Era assim a escola do tropeiro: uma sala acanhada, escura às vezes, sem mapas e quadros, com o mobiliário muito simples, enormes bancos compridos, sem encosto, mesas correspondentes, o pote de água a um canto. (ALMEIDA, 1971, p. 91-92)

O biógrafo, escritor, historiador e padre Luís Castanho de Almeida (pseudônimo de Aluísio de Almeida) nasceu no interior de São Paulo, em 1918, e publicou cerca de 22 livros. Nessa obra, *Vida e Morte do Tropeiro*, ele narra alternativas educacionais para seus personagens: na área rural, poderiam as crianças estudar com mestres particulares e, nas vilas urbanas, em escolas multisseriadas (com rapazinhos e rapagões, em níveis diferentes de aprendizagens, mas no mesmo espaço). Ali, os espaços eram descritos como modestos, acanhados e simples.

A mesma descrição que faz Luiz Edmundo em *O Rio de Janeiro do meu tempo*:

Cá temos na fachada de um prédio baixo com duas janelas que se abrem para a rua, este fonético letreiro: Ginásio João da Fonseca – Primeiras Letras – 2\$00 por mês. E embaixo, arranhado no reboco da parede, isto que um garoto qualquer escreveu: Collegio TicoTico (...). Chama-se, pelo tempo, Colégio Tico-Tico, ao que só ensina a ler, escrever e contar. Colégio do muito pobre, do que só aprende o que é estritamente necessário para poder vencer na vida, ler e contar até as quatro operações. Nada mais”. (EDMUNDO, 1938, apud MARTINEZ, 1999, p. 108)

No Colégio “Tico-tico”, de ensino primário e que estava situado numa região urbana e central da Corte Imperial, estudantes poderiam se matricular pela mensalidade módica de dois mil reis. Descrito como estabelecimento “do pobre”, o espaço fazia parte de um conjunto amplo e diversificado do comércio da instrução, no qual estavam presentes instituições pequenas, baratas,

adaptadas (às vezes na própria casa do professor e/ou professora particular), outras de médio porte e grandes colégios (caros, suntuosos, espaçosos e muito equipados).⁹ Não muito diferente do que é hoje em dia.

Dessa diversidade, não escapava também o setor público não. Havia um conjunto modesto de escolas públicas que funcionava em casas residenciais, alugadas pelo Estado Imperial para servir de moradia para o professor, e, ao mesmo tempo, espaço de ensino, por isso eram comumente chamadas de “Casas de Escola”. Ao lado delas, estavam alguns “Palácios Escolares”, que foram os primeiros prédios construídos pelo poder público na década de 1870 na capital do Brasil. O financiamento para construção dessas escolas, de projeto arquitetônico moderno, espaçoso e amplo, se deu pela associação das iniciativas particulares e públicas. Como elas não mais abrigavam professores, foi proposta a criação de um auxílio moradia para eles e, da mesma forma, a contratação de funcionários para manutenção dos espaços e jardins (o que antes era responsabilidade legal dos docentes), como indicam as pesquisas de Silveira (2021).

Entre as muitas novidades que simbolizavam essas experiências, os seus espaços destacavam-se no cenário urbano carioca e eram usados para diferentes fins educacionais, culturais, sociais ou políticos, como audiência de juízes, conferências, posto de vacinação e eleição (SILVEIRA, 2021).

Pode ser muito sedutor considerar que as escolas públicas eram frequentadas somente por pessoas muito pobres e os colégios grandes por pessoas ricas. Mas não funcionava dessa maneira. Nas instituições públicas, estavam também as crianças de famílias de posses, de funcionários públicos ou comerciantes, como os filhos do ministro dos Negócios do Império João Alfredo Correa de Oliveira (NASCIMENTO, 2021). E nos estabelecimentos mais caros da capital brasileira também frequentavam crianças pobres, quando estas eram financiadas com as subvenções do

9 Acerca do tema, conferir, entre outros: Limeira (2010).

Estado Imperial (que custeava a matrícula de crianças pobres em colégios particulares em razão da ausência de vaga nas escolas públicas ou distante delas) ou quando se matriculavam nas vagas reservadas pela direção do colégio para meninos e meninas pobres (LIMEIRA, 2010).

Exemplo disso eram os 19 alunos pobres ou órfãos entre os 200 alunos pagantes que estudaram no Colégio Episcopal São Pedro de Alcântara entre os anos de 1857 e 1860 (AGCRJ, Códice 12.4.2, 1861, p. 12). De acordo com o anúncio, o local onde funcionava o internato para meninos era o “Rio Comprido”, localizado na região urbana da Corte (ALMANAK LAEMMERT, 1869, p. 446).

Como um ingrediente a mais nesse bolo da diversidade no ensino, podemos citar mais um exemplo:

Em uma das fazendas do commendador Joaquim José de Souza Breves foi por elle estabelecida uma escola, na qual ensina-se a lêr, escrever, contar (as quatro operações) e doutrina. **É regida por um escravo** do commendador, e fequnetada por 30 alumnos (termo médios) de ambos os sexos, ingênuos, libertos, poucos escravos e alguns livres. (Relatório do Presidente da província do RJ, 1879, p. 10, grifos meus)

No registro oficial, portanto, consta a existência de uma escola particular mista de ensino primário, estabelecida em uma das propriedades da família Breves, cujo professor era um escravo, e que atendia 30 crianças livres, libertas, escravas e ingênuas. Parece que essa experiência já tinha seis anos, como indica o relato do impresso pedagógico *A Instrução Publica*, em 1873:

o Sr. Commendador Joaquim José de Souza Breves, abastado fazendeiro da província do Rio de Janeiro, acaba de mandar estabelecer em suas diversas fazendas aulas de primeiras letras para o ensino de seus escravos menores de ambos os sexos. (A INSTRUCÇÃO PUBLICA, 1873, p. 160)

Em décadas anteriores já se registrava também anúncio de Colégio Particular de Meninas na freguesia urbana da Candelária,

que informava a possibilidade de matrícula para meninas escravizadas a fim de que recebessem “todos os ensinos” em regime de internato:

Figura 5: Collegio de meninas



Fonte: Jornal do Commercio. Rio de Janeiro, 4 jan. 1848, Edição 0004, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_03&pesq=%22escravas%20para%20todos%20os%20ensinos%22&pagfis=11879. Acesso em: 30 jun. 2021.

O que esses registros têm em comum? Primeiro, o fato de que se constituíam práticas ilegais (e de resistência!). Segundo, que as leis, normas e regulamentações não são o retrato da realidade, não são suficientes para analisar o passado. Durante o Império, em quase todas as províncias brasileiras e na Corte Imperial era vetada a matrícula e frequência de crianças escravizadas nas escolas públicas e privadas, em todos os níveis de ensino, como também as que não tivessem sido vacinadas ou que estivessem acometidas de moléstias contagiosas (Reforma Couto Ferraz, 1854 e Leôncio de Carvalho, 1879). Então, vimos que as interdições não impediram que tais experiências acontecessem formalmente, que as aprendizagens diversas e a do ensino elementar chegassem até

esses personagens daquele presente. Nem mesmo impediu que um escravo pudesse reger a escola, ensinando meninos e meninas naquela fazenda no interior da província do Rio de Janeiro.

Ao lado dos escravizados, estavam registradas as presenças dos “ingênuos”, como ficaram conhecidas as crianças nascidas livres de pais escravizados após a Lei do Ventre Livre de 1871: “A Lei de 28 de setembro foi o prenúncio da liberdade geral dos escravizados: reunamo-nos agora e trabalhemos energicamente para a abolição da mais negra escravidão: a ignorância” (A Instrução Publica, 1872, p. 5). Depois de publicada a norma, a educação desses meninos e meninas passou a ser uma grande preocupação nacional: “A educação dos ingênuos e a (in)capacidade do Estado em prover a educação dos nascidos do Ventre Livre passou a assumir centralidade nos debates dos que advogavam em favor da norma”, bem como “daqueles que a ela se opunham” (NASCI-MENTO, 2021, p. 224).

Os vestígios indicam as múltiplas formas de inserção desses sujeitos no contexto da escolarização formal e informal naquele período.¹⁰ Além dos colégios particulares, pagos por seus proprietários, como já vimos, o Estado também procurou subvencionar a sua matrícula, como fez com tantos outros meninos e meninas pobres não escravizados: “Os ingênuos, quer no gozo de plena liberdade, quer sob os ônus da lei, podem ser admitidos nas escolas subvencionadas” (Relatório RJ, 1885, anexo S-4, p. 14).

Da mesma forma, essa inserção se deu também em escolas públicas, a exemplo das duas meninas, de 9 e 6 anos de idade (portanto, não seriam inclusas na Lei do Ventre Livre, publicada 3 anos antes desse relato), que foram libertadas e matriculadas nas instituições públicas de Ipiabas (Valença, RJ) como ação comemorativa pela visita das autoridades na região (Relatório RJ, 1875, p. 45).

10 Sobre o tema conferir extensa produção da historiografia da educação, entre outros: Schueler (2005 e 2012); Veiga, (2008); Weber (2015); Sebrão (2015); Wis-senbach (2002) e Fonseca, Barros (2016).

Importante observar que, ser negro ou negra não era sinônimo de ser escravo ou escrava. Então, apesar de a legislação proibir a frequência escolar de pessoas escravizadas, não havia interdição para “pessoas de cor”, como era comum serem identificados os homens e mulheres negros e negras no Oitocentos. Sobre isso, inclusive, há estudos muito interessantes que mostram uma experiência na capital brasileira voltada exclusivamente para pretos e pardos. Trata-se de Pretextato dos Passos e Silva, um professor autodesignado preto que praticou uma docência política e antirracista no contexto de uma sociedade escravista. No seu colégio particular, na região central da Corte Imperial (Freguesia do Sacramento), as aulas funcionaram a partir de 1853 até 1873, com autorização da Inspetoria Geral da Instrução Pública. Nos registros analisados por Adriana Silva, se vê algumas críticas desse docente ao preconceito em relação aos meninos e meninas de cor nas demais escolas da cidade (SILVA, 2002).

Em outros documentos, no ano de 1873, Pretextato Silva, que se autodefiniu como “pobre” e com “mais de 20 anos do exercício do magistério”, comunicava ao Inspetor Geral que, tendo adoecido, afastou-se de sua escola particular e, quando retornou, os pais das crianças as retiraram para tratá-las da “epidemia reinante”. Com isso, havia ficado sua escola “com número reduzido” de alunos e, conseqüentemente, sem o pagamento. Por conta disso, ele atrasou o aluguel da casa em dois meses. Justificando o ofício, pedia então para abrir outro colégio particular “num lugar denominado Campinho (em Cascadura), “onde não existe uma só escola pública ou particular”. Somada à autorização de abertura do referido colégio, o professor requeria subvenção mensal para auxílio dos aluguéis da casa. Uma vez aprovado o requerimento, garantia ao Estado sujeitar-se “a receber o número de alunos pobres que for marcado para o ensino gratuito, cujos pais provarem a extrema pobreza” (Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Códice 11.4.13, apud LIMEIRA, 2010).

Livres, libertas, escravizadas, pobres, ricas, ingênuas, pretas, brancas, pardas, acabocladadas, mestiças... a diversidade de pessoas

que frequentaram as escolas públicas e privadas naquele tempo é muito significativa. Não há mais espaço para afirmar que as escolas do Império eram espaços reservados aos sujeitos abastados ou brancos. E o público era tão diverso quanto a oferta, quanto seus espaços, seus preços, suas configurações, seus ofertantes.

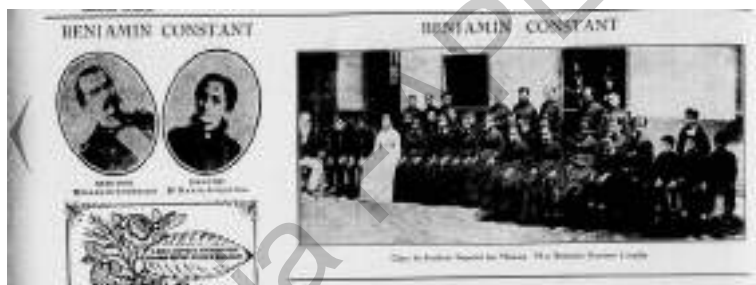
No comércio da instrução Oitocentista houve espaço para o Estado e para a Sociedade Civil, católicos, maçons, protestantes, presbiterianos, laicos. Exemplo disso são as escolas mistas e aulas noturnas da loja Firme União em Resende (Relatório Presidente RJ, 1885, p.157); o curso gratuito de instrução primária e secundária do Grande Oriente Brasileiro em Itaúna (ALMANAK LAEMMERT, 1874, p. 542); o Externato para Meninos da Igreja Presbiteriana (ALMANAK LAEMMERT, 1876, p. 268) ou a Escola bilingue da Comunidade Evangélica de Petrópolis (Relatório do Presidente do Rio de Janeiro, 1879, anexo 3, p. 10).

Como se vê, eram experiências escolares promovidas pela comunidade evangélica em diversos lugares da Província do Rio de Janeiro. Da mesma forma, somavam-se a essas outras iniciativas católicas em prol da escolarização, como o Curso de Ensino Secundário do Padre J. B. Moreira (Relatório do Presidente do Rio de Janeiro, 1879, anexo 3, p. 10), O Collegio Parochial Gratuito do professor Viágio Ruffino (Relatório do Presidente do Rio de Janeiro, 1872, p. 61), a instrução gratuita do

Collegio do Mosteiro de São Bento, dirigido pelo Frei Bento Cortez (O APÓSTOLO, Rio de Janeiro, 1886, p.4). Além desses, há instituições que se tornaram tradicionais na cultura educacional fluminense (e que existe e funciona até hoje, no mesmo endereço em Botafogo):

Na década de 1850, foram criados o Instituto Imperial dos Surdos (1857) e o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854, que passou a ser denominado Instituto Benjamin Constant em 1891).¹¹ Ambos os estabelecimentos, que eram particulares, recebiam meninos e meninas também na condição de subvencionados pelo poder público e pelo auxílio da iniciativa de instituições diversas, quando pobres ou órfãos (apenas livres, não escravizados).¹² Surdos e mudos poderiam se matricular tendo entre 7 e 16 anos de idade, enquanto cegos entre 6 e 14 anos. Para todos e todas, eram ministrados saberes diversos e também aprendizagens de ofícios ou música, tendo como princípio a preocupação em inseri-los profissionalmente na sociedade (LIMEIRA E BARRETO, 2008).

Figura 7: Alunos cegos do Instituto Imperial dos Meninos



Fonte: Revista da Semana, 17 out. 1936, ed. 45, p. 12. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=025909_03&pagfis=16210. Acesso em: 30 jun. 2021.

- 11 Acerca do tema, conferir, entre outros: Limeira e Barreto (2008). Sobre o Instituto dos Meninos Cegos, com a morte de Benjamin Constant, antigo professor de matemática e de ciências naturais (1862) e diretor (1869-1889), a instituição recebeu seu nome, pelo decreto n. 1.320, de 24 de janeiro de 1891. Naquele mesmo ano, no dia 26 de fevereiro, o instituto mudou para o que seria sua sede definitiva, na Praia da Saudade, hoje Praia Vermelha.
- 12 Outra fonte de renda era a designação da bilheteria de apresentações no Teatro São Januário e no Teatro Lírico, ou parte da arrematação nos bailes de carnaval (BRASIL, 1857, p. 70).

A imagem, que não é tão nítida, data de mais de 100 anos após a fundação do Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, e, a partir dela, podemos notar a presença de crianças menores, pessoas mais jovens e adultas, bem como pessoas brancas, negras e pardas, que poderiam ser estudantes e professores.

Além dessas instituições “especializadas” na aprendizagem dessa população, havia também outras iniciativas de colégios particulares que, entre o público geral, ensinava também meninas surdas e mudas:

Figura 8: Collegio Nossa Senhora das Mercês

COLLEGIO DE MENINAS. 613

COLLEGIO

NOSSA SENHORA DAS MERCÊS (433 e

75 Rua da Ajuda 75

Anexo ao Collegio Magalhães,
no. 4. stando 14

D. FRANCELLINA GARCEZ DE MAGALHÃES

Professora habilitada pela Cassella Director da Instrucção Publica da Corte, que recommenda-se pela pratica que tem de magistério, e ilustre-se de apresentar em seu abono os resultados satisfactormente obtidos, grãto á boa ordem e á exatidão do methodo adoptado.

Recebe alumnas internas, meio-pensionistas e externas.

Admitte igualmente meninas surdas-mudas, cuja completa instrucção garante no fim de cinco annos.

OBJECTOS DE ENSINO.

1.^a Classe—Letura, Calligraphia, Arithmetica elemental, Doutrina Christã, Historia Sagrada e Trabalhos de agulha.

2.^a Classe—Lingua portugueza, franceza, Arithmetica applicada, Geographia, Historia e especialmente do Brasil, redacção e composicão, bordados de lã, seda, flocos e orna.

As alumnas desta classe são obrigadas a fallar a lingua franceza, cujo ensino está a cargo da propria Directora.

PREÇO

Pensão por trimestre.	}	Internas	120\$000
		Meio-pensionista	60\$000
		Externa { 1. ^a classe	18\$000
		2. ^a "	30\$000

Fonte: Almanak Laemmert, 1877, p. 645. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/88#?c=0&m=33&s=0&cv=652&r=0&xywh=-1351%2C-1%2C4941%2C3486>

O Collegio Nossa Senhora das Mercês (meninas), que funcionava anexo ao Collegio Magalhães (meninos), recebia alunas nessas condições para a aprendizagem do ensino primário durante um ciclo de 5 anos, indicando a habilitação da professora para prática do magistério e “os resultados constantemente obtidos”.

Meninos, meninas, crianças, jovens, livres, libertos, escravizados, ingênuos, surdos, cegos, mudos e, ainda, trabalhadores e/ou adultos. A composição do público escolar investigada pela historiografia da educação vai crescendo exponencialmente em direção à diversidade. Público este que poderia ser atendido no ensino primário, na modalidade de internato ou externato, tanto nas instituições públicas, quanto privadas.¹³

Neste nível de ensino, era muito mais comum no setor público a oferta da instrução na modalidade externato (quando os alunos comparecem em determinados horários diurnos na escola e, posteriormente, voltam para suas casas). Havendo maior e mais significativa oferta da modalidade internato no setor privado (quando os alunos moravam nas instituições e voltavam para casa nas férias ou feriados). Contudo, há indícios já levantados pela historiografia da educação recente apontando para a existência de escolas públicas em regime de internato na Província do Rio de Janeiro, nos municípios de Estrella (1875/76) e Iguassú (1878) (MIRANDA, 2020, p. 181). Como são indiciários ainda os dados, restam-nos dúvidas sobre as formas de financiamento de tais práticas, já que, no setor privado, eram cobrados valores diferenciados para os alunos e alunas internos/pensionistas, além de exigência de “enxoval” e outras cobranças para despesas como lavagem de roupas, por exemplo (LIMEIRA, 2010).

Sobre isso, há outros vestígios que podem nos dar algumas pistas. No município de Pirahy, o funcionamento e manutenção de um internato estabelecido na escola pública da localidade ficou a cargo da Associação de Caridade, que pretendia atender meninos pobres que residissem longe da escola garantindo-lhes mo-

13 Sobre o tema, conferir, entre outros: Conceição, 2013.

radia e alimentação, além de vestuários para os demais alunos pobres da região. Notando bem o registro, percebe-se também a oferta de financiamento para continuidade dos estudos no nível superior daqueles que se destacassem em comportamento e inteligência (Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, 1880, anexo S-4, p. 7).

Ao lado das escolas públicas e colégios particulares diurnos, funcionou uma série de iniciativas de aulas noturnas para pessoas trabalhadoras, sejam crianças, jovens ou adultas, que eram impossibilitadas de frequentarem a escola em razão de suas atividades ou por outras razões. Na província do Rio de Janeiro, documentos indicam haver o ensino noturno particular em diferentes regiões e funcionando em diferentes espaços: Marinha, Fábrica, Loja Maçônica, Sociedade Beneficente (Relatório Presidente da Província do Rio de Janeiro, 1877, anexo S-5, p. 19) De maneira geral, essas experiências estavam relacionadas ao projeto de capilarização da instrução para maior parte possível da população e ao combate de altos índices de analfabetismo. Preocupações atinentes aos parâmetros de modernização e moralização que equiparasse o Brasil às sociedades civilizadas da Europa ocidental e aos Estados Unidos (COSTA, 2007; 2012).

Sobre isso, o Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro informa:

Como um dos meios mais eficazes para promover e espalhar a instrução, ao lado das escolas regulares, se acham as escolas noturnas, nas quaes aprendem os que têm as horas do dia tomadas pelo trabalho que lhes fornece o pão da subsistência [...] as aulas noturnas são de grande necessidade [...] Para corroborar minha asserção ahí estão as escolas noturnas, evening schools, apresentando aos Estados-Unidos um aspecto interessante e prestando os mais saluatres e relevantes serviços à população ávida de instrução e educação. (Relatório do Presidente do Rio de Janeiro, 1887, p. 53)

Institutos para órfãos, escolas públicas, asylos ou escolas dominicais eram espaços onde também estavam acontecendo, em

toda província, a oferta dessa modalidade de educação para quem tinha “as horas do dia tomadas pelo trabalho que lhes fornece o pão da subsistência”. Neste caso, o Brasil estava acompanhado das nações europeias ou norte-americana que experimentavam as mesmas práticas.

O debate sobre trabalho e educação estava, naquele contexto, articulado à questão da escravidão, pois a partir da Lei do Ventre Livre (1871) e da Abolição (1888), a inserção desses sujeitos passava a ser um tema urgente que demandava políticas públicas específicas. Exemplificando essa tensão no cenário social, há os registros que os Relatórios públicos faziam circular no final do ano de 1888 e de 1889. Reclamava-se do atendimento limitado que as escolas noturnas estavam dando diante da “grande massa de analphabetos” e indicava-se a multiplicação de tais instituições, a exemplo do que fizeram os professores públicos (Antônio Rocha, Manoel e Antônio Vargas) e do vigário (Galdino) de São João da Barra, interior da província do Rio de Janeiro, que atendiam libertos. Ao todo, eram 69 pessoas livres da escravidão inseridas naquelas escolas e considerava-se este um número ainda muito restrito (Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, 1888, anexo S-6, p. 5 e 1889, anexo S-11, p. 11).

A “Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias”, localizada na freguesia urbana da Lagoa, na capital do país, também mantinha, em 1882, cursos noturnos gratuitos para “todos os indivíduos”, inclusive escravos, se fossem autorizados pelos seus senhores ou menores, se autorizados pelos pais ou patrões (GAZETA DE NOTÍCIAS, 8 jan. 1882, ed. 8, p. 3).¹⁴

Existia no século XIX, e ainda hoje, o discurso sobre o poder da educação como salvação, como elemento de transformação social.

Existia no século XIX, e ainda hoje, o discurso sobre o poder da educação como salvação, como elemento de transformação social.

14 Sobre a “Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa”, conferir, entre outros: Martinez (1999).

Em algumas dessas fontes documentais, percebemos a presença de um assunto que não pode passar despercebido: o trabalho de crianças.¹⁵ Tema que surge neste Relatório, no qual se menciona a existência de 60 meninos trabalhadores numa fábrica de tecidos que estudavam no curso noturno mantido pela empresa, a Associação Brazil Industrial (Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, 1879, anexo 3, p. 10).

Estudiosos apontam o século XIX como o tempo em que houve intensa exploração do trabalho de crianças, adolescentes e jovens, por variadas razões: mão de obra barata, forma de educação punitiva ou coercitiva, combate à delíto ou “vagabundagem”. Entretanto, a partir desse momento, se viu nascer, gradativamente, algumas leis, normas e regulamentações com a justificativa de controlar tais práticas. Em 1891, por exemplo, foi promulgado um Decreto do Distrito Federal (RJ, n. 1.313) que proibia o trabalho noturno em determinadas ocupações, fixava a idade mínima em 12 anos para entrada no mercado de trabalho e a jornada máxima de 7 horas. Em 1894, um Decreto paulista (SP, n. 233) determinava 9 horas de trabalho para meninos de até 15 anos e meninas de até 21 anos (enquanto para os trabalhadores adultos o limite era de 12 horas). E limitava também a idade de contratação a partir de 12 anos apenas (ou entre 10 e 12 anos com autorização pública para trabalhos que fossem acessíveis), como apontam Moura (2004) e Rizzini (2004).¹⁶

15 Sobre o tema, conferir, entre outros: Moura, 2004; Rizzini, 2004.

16 Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/01/trabalho-infantil-apresenta-queda-de-17-nos-ultimos-anos-no-brasil>. Acesso em 30 jun. 2021.

Dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) apontam que o trabalho infantil ainda existe, mas caiu 16,8% entre 2016 e 2019 no Brasil. Dos 38 milhões de crianças e adolescentes (de 5 a 17 anos), cerca de 1,8 milhão se encontravam em situação de trabalho infantil. Desses, 21,3% tinham de 5 a 13 anos; 25%, de 14 e 15 anos; e 53,7%, tinham de 16 e 17 anos de idade. Além disso, 66,4% eram do sexo masculino e 66,1% se declarava de cor preta ou parda (IBGE. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/>).

A Constituição Federal (1988, Art.7) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990, Art.60) permitem o trabalho somente a partir dos 16 anos (proibidas as atividades noturnas, insalubres, perigosas e penosas), ou acima dos 14 anos na condição de aprendiz.

O mundo do Trabalho e da Educação poderiam estar articulados de diferentes formas naquele tempo:

Moleques de recado, vendedores ambulantes, criados e aprendizes, as crianças populares, escravas, livres nacionais ou estrangeiras, exerceram diversas funções na sociedade e teceram com suas mãos um quinhão da história. Além de trabalhadoras, muitas crianças e jovens foram presos na Corte, acusadas de vadiagem, crimes de roubo, furto, desordens, agressões físicas, injúrias e de capoeiragem. (MARTINEZ, 1999, p. 30)

Como observa a pesquisadora, através dos projetos educacionais destinados às chamadas classes operárias, foram produzidos discursos sobre as crianças das camadas populares, o que promoveu a circulação de representações diferenciadas e modos específicos de educação para elas. Nesse cenário, estavam instituídas as aprendizagens de ofícios, através de formação pela prática, tipo de educação como “veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e legitimador da dignidade da pobreza”, afirma José Nascimento (2020, p. 77).

Entre as diferentes funções nas quais se viam crianças e jovens aprendendo para trabalhar estava o magistério. A categoria chamada de Adjunto (acima de 12 anos) era regulamentada pela Reforma Couto Ferraz (1854), sendo formada por alunos das escolas públicas do ensino primário que realizavam com êxito os exames anuais e demonstravam propensão para a atividade (como processo de seleção, a lei indicava preferência aos filhos de professores públicos). O processo de formação se dava pela prática e durava no mínimo três anos. Ao final desse ciclo, os Adjuntos seriam examinados em seus conhecimentos, moralidade e aptidão. Caso fossem reprovados, permaneceriam na classe que atuavam por mais um ano até o próximo concurso. Se aprovados, recebiam o Título de Capacidade, podendo ser nomeados pelo governo para substituir professores públicos ou preencher as cadeiras vagas, desde que fossem maiores de 18 anos (GARCIA, 2005). Há registros de alunos e alunas, egressos do ensino público, que passaram pela formação/trabalho como Adjuntos e tornaram-se professores efetivos (MACHADO, 2020).

Para essa carreira, além da possibilidade de formação pela prática, havia as Escolas Normais, cuja criação data ainda do século XVIII em vários países da Europa (Prússia, 1779, França, 1794).¹⁷ No Brasil, a primeira delas é criada na capital da Província do Rio de Janeiro, Niterói, em 1835, e representou grande avanço: um modelo científico, em nível secundário, de formação docente (UEKANE, 2008). No mesmo período, é criada também uma Escola Normal em Minas Gerais (1835), na Bahia (1836) e no Pará (1839), e as demais a partir da década de 1860.¹⁸

Somada a essa iniciativa do Governo Imperial, que não era requisito obrigatório para exercício da docência, havia também colégios particulares que “à vontade dos pais” preparavam (formavam) as

17 Sobre o tema, conferir, entre outros: Cambi (1999), Hilsdorf (2006), Greive (2007).

18 Alagoas (1864), Paraíba (1864), Pernambuco (1864), Piauí (1871), Paraná (1870), Espírito Santo (1873), Mato Grosso (1873), Goiás (1881), Ceará (1881), Amazonas (1882).

alunas para o magistério e seus respectivos exames na Inspeção Geral da Instrução (necessários para se obter o Título de Habilitação e exercer a função), como o Collegio Werneck, localizado no Engenho Novo, na capital (ALMANAK LAEMMERT, 1877, p. 636). Como esse, havia a Escola Doméstica Nossa Senhora do Amparo (Petrópolis, RJ) que recebia gratuitamente alunas “desvalidas” (órfãs, pobres) para o ensino primário e “trabalhos domésticos” (Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, 1879, anexo A3, p.11). No estabelecimento, indicava-se a existência de uma dessas alunas que “manifestou capacidade para o professorado” e, a ela, estava sendo dada a formação (“instrução necessária”) para torná-la professora do próprio colégio (Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, 1879, anexo A3, p. 11). Para as demais, infelizmente, parece que restariam as atividades de trabalho doméstico apenas como resultado de sua formação no ensino primário.

Vimos duas formas de exercício docente no Oitocentos: através da formação pela prática ou institucionalizada (Adjuntos das escolas públicas, alunos de colégios particulares, Escolas Normais). Mas a transmissão familiar do ofício também parecia ser outra forma possível, que se associava às demais. A professora do Collegio de Nossa Senhora da Conceição, que “sempre acompanhou” a falecida mãe no exercício do magistério nas escolas públicas, “ajudando-a na árdua tarefa do ensino” e, provavelmente aprendendo a função pela prática, anunciava seu colégio destacando o fato de que praticava a função de forma legal, após aprovação nos exames públicos (ALMANAK LAEMMERT, 1859, p. 412).

De acordo com o Censo escolar (INEP, 2020) ainda há professores “leigos” na educação básica, sem formação adequada¹⁹:

- Ainda há 2,9% de docentes atuantes no ensino médio que possuem apenas formação de nível médio ou inferior;

19 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-aumento-de-escolaridade-dos-docentes>. Acesso em: 30 jun. 2021.

- Nos anos iniciais do ensino fundamental, não há 100% de professores com graduação, eles são apenas 85,3%;
- Nos anos finais do ensino fundamental, esse percentual é maior, havendo 91,8% professores com nível superior;
- O percentual de professores que tem apenas curso de ensino médio normal (magistério) ainda é de 14,3%, atuando na educação infantil.

Tornar-se trabalhador da instrução no século XIX, portanto, poderia ser resultado de diversas maneiras de formação, ingresso e atuação para professores e professoras. Todas elas, entretanto, passavam pela escolarização primária (formal ou informal) desses sujeitos, homens, mulheres, livres, escravizados, negros, pardos, brancos, pretos, pobres, abastados...

Concluindo o estudo, podemos arriscar a afirmação de que a escola constituía-se como uma das instituições mais importantes naquele tempo, responsável pela dispersão das habilidades fundamentais da leitura e da escrita para grande parte da população. Porém, em termos de experiência cultural e educacional, ela não era a única, nunca foi. Havia um número significativo de associações, sociedades, clubes, bibliotecas e demais instituições que foram responsáveis pela aprendizagem das letras e números por inúmeros brasileiros.

Exemplo disso é o relato que consta no documento do Presidente da Província do Rio de Janeiro (Relatório, RJ, 1875, p. 44). Nele, indica-se a criação e funcionamento de algumas bibliotecas espalhadas pelo território fluminense em 1875 que eram “alimentadas” por iniciativas diversas, como lojas maçônicas, funcionários públicos, comerciantes. E, além de bibliotecas, como espaço de múltiplas aprendizagens, ensinos, partilhas de conhecimentos e formação cultural, havia clubes, leituras em voz alta, circulação de papéis impressos com gravuras, encontros religiosos, sessões públicas nos espaços políticos, etc. Maneiras outras, tantas, de apreensão de códigos da nossa sociedade letrada.

Ocupar-se com o desconhecer é matéria prima da escola, ela mesma, cuja função é permitir conhecer. Nós, historiadores e historiadoras dela e do fenômeno da educação humana, também somos movidos e movidas pelo infinito desconhecer que reside em todos e todas. E o esforço por tentar consertar essa “ignorância” só a acrescenta, como já sinalizou o poeta Manoel de Barros. Saber o que sabemos de outros presentes e suas experiências de escolarização é ainda saber quase nada. Da complexidade daquele tempo, nos fugiu emoções, sonhos, materiais, conversas, promessas. Incontáveis trajetórias de sujeitos comuns, protagonistas de grandes histórias!

Do tanto que ainda nos falta saber, ao menos consola compreender que “o valor paradoxal da história é de nos fazer sentir que ela é radicalmente imprevisível” (MARROU, 1975, p. 26). E imprevisível é também, de acordo com o dicionário, incalculável, extraordinário, impensável...

Assim, dar relevo à diversidade, como elemento estrutural daquelas engrenagens da educação Oitocentista, constitui-se uma saída possível diante do conhecer lacunar que nos coube até agora. A estratégia aqui empreendida procurou, então, sinalizar para a multiplicidade de espaços, instituições e iniciativas voltadas para promoção da instrução popular, instituídas formal (escola, colégios) ou informalmente (clubes, associações, sociedades). Da mesma maneira, indicou a heterogeneidade do público que experimentou tais práticas. Personagens que enfrentaram variados graus de resistência e luta: adultos, crianças, jovens, escravizados, livres, libertos, ingênuos, trabalhadores, ricos, pobres, pretos, brancos, pardos, acabocladados...

Somada à tamanha diversidade, pudemos problematizar as relações entre presente e passado, incontáveis em suas rupturas ou continuidades. O que nos indica a sempre atual necessidade de compreender a Educação também em sua perspectiva história. Tarefa que nos ajuda a estranhar e violar o presente. Afinal, ele nos propõe formas de ultrapassagens (FOUCAULT, 2008).

Referências bibliográficas

- A INSTRUÇÃO PÚBLICA. Rio de Janeiro, ed. 20, p. 160, 18 mar. 1873.
- ALMEIDA, Cíntia. *Entre a “tiramya cruel” e a “pedra fundamental”*: A obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais (Dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- ALMEIDA, Aluísio. *Vida e morte do tropeiro*. Rio de Janeiro: Editora Martins Fontes, 1971.
- BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. O que é a História da Educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 3, n. 1, p. 43-59, 2016.
- BRASIL. Lei n. 939 de 26 de setembro de 1857. Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, parte 1, p. 37, 1857. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LIM&numero=939&ano=1857&ato=4400TPB50MJRVt0db>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNEP, 1999.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de; GATTI JÚNIOR, Décio. (org.). *O ensino de História da Educação*. Vitória: EDUFES, 2011.
- CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. *Revista História da Educação*, v. 19, n. 47, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/5TjtHjHWVxYtkVJhbFRqB8P/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- CHAMON, Carla Simone. Ensinando meninos e meninas: a coeducação dos sexos na Corte carioca no final do Império. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 3. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2004.
- CONCEIÇÃO, Joaquim. Colégios internatos nas páginas do Almanak Laemmert (1845 a 1889). *Revista de Pesquisa História*, n. 31.1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/viewFile/24368/19738>. Acesso em: 30 jun. 2021.

COSTA, Ana Luíza. *À luz das lamparinas: as escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889)* (Dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

COSTA, Ana Luíza. *O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência* (Tese). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

EDMUNDO, Luiz. *O Rio de Janeiro de meu tempo*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFFE, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos 2: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GARCIA, Inára. *Certame de atletas vigorosos/as: uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863)* (Dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GATTI Júnior, Décio. A história do ensino de história da educação no Brasil: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930-2000). *História da Educação*, v. 12, n. 26, Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, p. 219-246, set./dez., 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29219/pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, ed. 8, p. 38 jan. 1882.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SILVA, Flávia Barreto. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: Instituições educativas do século XIX. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), v. 89, p. 325-340, 2008. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1510/1249>. Acesso em: 30 jun. 2021.

LIMEIRA, Aline de Moraes. *O comércio da instrução no século XIX: colégios particulares, propagandas e subvenções públicas* (Dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LIMEIRA, Aline de Moraes; GONDRA, José Gonçalves. Nas escolas da capital brasileira: matrículas nas freguesias urbanas e rurais (1870). In: LIMA, Alexandra; LIMEIRA, Aline; LEONARDI, Paula.

Um mar de escolas: mergulhos na História da Educação. Rio de Janeiro: Editora Appris, 2021.

LOPES, Kátia. “*Dai-lhes mestres e dai-lhes oficinas*”: o acesso de negros livres, libertos e “sujeitos de pés descalços” à cultura letrada no Rio de Janeiro Oitocentista (Tese). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

LUCHESE, Terciane. In(ter)venções: a história da educação como campo disciplinar e de pesquisa. In: ALVES, Luís; PINTASSILGO, Joaquim. (orgs). *Investigar, intervir e preservar em história da educação*. Porto: CIT-CEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória / HISTEDUP – Associação de História da Educação de Portugal, 2017. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15478.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MARROU, Henri-Irénée. *Do conhecimento histórico*. Lisboa: Editorial Aster, 1975.

MARTINEZ, Alessandra. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte Imperial* (Dissertação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

MIRANDA, Ana Carolina Farias de. “*A marcha progressiva do ensino*”: processos de escolarização no município fluminense de Iguassú (1879-1889) (Dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MOURA, Esmeralda. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, Mary. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

NASCIMENTO, Fátima Aparecida do. *Palavra, pena e prelo: um estudo sobre a formação e ações de João Alfredo Correa de Oliveira (1855-1889)* (Dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

NASCIMENTO, José Matheus. Ensino profissional brasileiro no século XIX: ações assistencialistas e de reeducação pela aprendizagem de ofícios. *História Revista*, v. 25, n. 2, p. 76–98, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/63681>. Acesso em: 30 jun. 2021.

NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, n. 1. jan./abr., p. 67-79, 1996.

NUNES, Clarice. O ensino de história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 3, n. 2, jul./dez., p. 115-158, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38698/20227>. Acesso em: 30 jun. 2021.

NÓVOA, António. *História da educação: percursos de uma disciplina*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996.

O APÓSTOLO. Rio de Janeiro, p. 4, 1886.

PASCHE, Aline de Moraes Limeira. *Entre o trono e o altar: sujeitos, saberes e instituições escolares na capital do Império* (Tese). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PASCHE, Aline de Moraes Limeira; NASCIMENTO, Fátima Aparecida do. “Actos que a decência manda calar”: aspectos da relação entre escola, magistério e sexualidade no século XIX. *Pro-Posições*, v. 27, n. 3, p. 179-200, 2016.

REVISTA DA SEMANA. Rio de Janeiro, ed. 45, p. 12-17 out. 1936.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

SANTOS, Aline Machado dos. *Entre o soar do sino e as transações comerciais: as escolas primárias da Freguesia Urbana da Candelária (Capital Brasileira, 1870-1889)* (Dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A imprensa pedagógica e a educação de escravos e libertos na Corte imperial: impasses e ambiguidades da cidadania na Revista Instrução Pública (1872-1889). *Cadernos de História da Educação*, n. 4, jan./dez., 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/292/276>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Revista Tempo*, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/KSZxRDV8gHqmvWNmnr8bNnf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Educação e abolição como projetos de reforma social: trajetória intelectual e propostas educacionais de José do Patrocínio. In: *Seminário Internacional NUPEHC 20 Anos*. Niterói, 2012.

SEBRÃO, Graciane. *Educação dos negros em Santa Catarina: narrativas, expectativas, experiências (1850-1889)* (Tese). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Adriana. A escola de Pretextato dos Passos Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*. nº4, p. 146-166 jul.\dez. 2002.

SILVEIRA, Luciana. *As escolas do imperador das freguesias da N. Sr^a da Glória, de São Christóvão e de Sant'Ana: sobre a emergência de diferentes estéticas do olhar na cidade do Rio de Janeiro (1870-1889)* (Tese). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

UEKANE, Marina Natsume. *"Instrutores da milícia cidadã": A Escola Normal da Corte e a formação de professores primários (1854-1889)* (Dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hjFMbWn5YWMsSgtQq6SKHTG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (orgs.). *Obrigatoriedade Escolar no Brasil*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

WISSENBACH, Maria Cristina. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, p. 103-122, jul./dez., 2002. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38724/20253>. Acesso em: 30 jun. 2021.

WEBER, Regina. (org.). Negros em SC. *Estudos sobre grupos étnicos no Sul do Brasil: guia bibliográfico*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PPGHist., 2007. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/biblioestudosetnicos/santa-catarina/negros/>. Acesso em: 30 jun. 2015.

Considerações finais: ponto final ou pontos de partida?

A imagem que ilustra a capa deste livro é um convite ao movimento de busca pelo conhecimento. Quem é a mulher que olha o horizonte desde uma janela? O que ela observa? Ela deseja partir para longe? Quem chega no barco? Quem observa a mulher que olha o horizonte?

Assim como a imagem da capa evoca o desejo de se deslocar, este livro procura provocar debates e diálogos, dentro e fora das aulas de História da Educação, porque o conhecimento não é estático e deve ser compartilhado, para todas e todos, democraticamente.

Reunimos em uma única obra, nossos olhares repletos de subjetividades e modos de ver Histórias na Educação: plural, coletiva, solidária e feita a muitas mãos. Procuramos dar visibilidade às mulheres, aos escravizados, indígenas, homens, docentes, estudantes, às instituições, experiências, práticas e às formas múltiplas de acessar a Educação e de estar no mundo. Assim como diversos personagens daqueles outros presentes, também acreditamos no potencial transformador do saber, da escola. Acreditamos em narrativas construídas por memórias que contenham as mais diversas formas de acesso ao saber ao longo do tempo, com protagonistas coloridos e suas lutas.

Não há neutralidade neste nosso movimento, porque também na neutralidade existe uma escolha. Posicionar-se, portanto, é parte do processo de construção do conhecimento.

Assim como a mulher que ilustra a capa deste livro olha para o horizonte e amplia seu olhar sobre o mundo, procuramos que este livro não seja um ponto final, e, sim, um incentivo à busca por outras leituras, imagens, pesquisas, paisagens...

Que seja ponto de partida e construa muitas pontes.

SOBRE AS AUTORAS

ALEXANDRA LIMA DA SILVA é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj / 2012), com bolsa de estudos financiada pela Capes na Universidad de Alcalá, na Espanha, e bolsa de doutorado nota 10 da Faperj. Bacharel, graduada e mestra em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi professora visitante da Universidade de Illinois com bolsa Capes no ano de 2019. Desde 2015, é professora da Faculdade de Educação da Uerj, Campus Maracanã, e professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Proped/Uerj).
E-mail: alexandralima1075@gmail.com. Orcid: 0000-002-0310-7896

ALINE DE MORAIS LIMEIRA é doutora e mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atuou como professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro entre 2015 e 2020. Integra o Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE/Uerj) desde 2004, atualmente sendo pesquisadora colaboradora. É professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação No Nordeste Oitocentista (GHENO) e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação (Proped/Uerj).

E-mail: alinedemoraislimeira@gmail.com. Orcid: 0000-0002-5964-6661

PAULA LEONARDI é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com período de estágio na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* em Paris (França), financiado pela Capes. É graduada em Pedagogia pela Unesp de Rio Claro (SP) e mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas (SP). Foi professora visitante na Université Bordeaux Montaigne (dezembro de 2019 a maio de 2020) com financiamento Capes Print. É professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped/Uerj).

E-mail: leonardi.paula@gmail.com. Orcid: 0000-0003-4046-9703

Pontos de Vista

histórias na educação

Advindas de cursos de pós-graduação qualificados e por isso representantes da renovação da área, as autoras de *Pontos de Vista* souberam manter a ponte entre os autores creditados e a novíssima geração para garantir um bom trabalho.

Entenderam, portanto, que quanto mais nos debruçamos sobre as freiras, as mulheres, os negros, as crianças, os pobres, os índios, enfim, a educação privada, confessional, doméstica, artesanal, mais podemos conhecer a própria educação pública e formar seus profissionais.

Maria Lucia Spedo Hilsdorf

Professora aposentada da Universidade de São Paulo