



Universidade de Brasília - UnB
Programa de Pós-graduação em História da Universidade de
Brasília - PPGHIS

**INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E RELAÇÕES DE GÊNERO NO
PERÍODO DA ILUSTRAÇÃO PORTUGUESA**

O Recolhimento de Nossa Senhora da Glória e o Seminário de Olinda

MAYRA CALANDRINI GUAPINDAIA

Brasília
Maio de 2013

MAYRA CALANDRINI GUAPINDAIA

**INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E RELAÇÕES DE GÊNERO NO
PERÍODO DA ILUSTRAÇÃO PORTUGUESA**

O Recolhimento de Nossa Senhora da Glória e o Seminário de Olinda

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Histórias da Universidade de Brasília.

Área de concentração: Sociedade,
Cultura e Política

Linha de pesquisa: Poder, Instituições e Sociedade

Orientador (a): Prof.^a Dra. Teresa Cristina de Novaes Marques.

Brasília
Maio de 2013

MAYRA CALANDRINI GUAPINDAIA

**INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E RELAÇÕES DE GÊNERO NO
PERÍODO DA ILUSTRAÇÃO PORTUGUESA**

O Recolhimento de Nossa Senhora da Glória e o Seminário de Olinda

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Histórias da Universidade de Brasília.

Área de concentração: Sociedade,
Cultura e Política

Linha de pesquisa: Poder, Instituições e Sociedade

Orientador (a): Prof.^a Dra. Teresa Cristina de Novaes Marques.

Banca Examinadora

Prof.^aDra. Teresa Cristina de Novaes Marques (orientadora)

Prof.^a Dra Tereza Cristina Kirschner

Prof.^aDra. Thais Nivia de Lima e Fonseca

Prof. Dr. Tiago Luís Gil (suplente)

Brasília
Maio de 2013

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação não seria possível sem o imprescindível apoio de determinadas pessoas que, tanto no sentido profissional quanto no afetivo, ajudaram a trilhar o percurso desses intensos dois anos.

Começo agradecendo à minha orientadora, Prof^a Dra. Teresa Cristina de Novaes Marques, que tem me acompanhado desde o início desta pesquisa e que, definitivamente, ajudou a moldá-la e a torná-la academicamente viável.

Ao Prof. Dr. Carlos Gabriel Guimarães, da UFF, agradeço por ter me fornecido valioso material bibliográfico.

Ao Programa de Pós Graduação de História da UnB e a todos os professores e colegas com quem tive oportunidade de conviver em sala de aula, por terem aberto meus horizontes acadêmicos e terem me despertado ainda mais o interesse em pesquisa histórica.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por ter financiado essa pesquisa, possibilitando a consulta à arquivos e apresentação de trabalhos em congressos e seminários.

Aos colegas do Departamento de Filatelia e Produtos (DEFIP) dos Correios, pela compreensão e paciência, o que me possibilitou finalizar a dissertação, mesmo estando envolvida na intensa rotina de trabalho. Agradeço em especial ao Professor José Peron, por ter revisado a versão final do texto.

A todos do Swaha Espaço e Cura e à Cristiane, por terem me proporcionado momentos de calma mental no meio da tempestade, me mantendo sã quando eu achava que não podia e me ensinando a praticar o desapego e a levar a vida de uma maneira menos pesada.

À minha família, pelo apoio incondicional e pela compreensão e carinho, especialmente à minha mãe, Vera, por ter me ensinado desde pequena a gostar de história e me incentivando a seguir esse rumo profissional, e por ser um exemplo de vida para mim. A ela, também devo minhas preferências musicais, especialmente o gosto pelos *Beatles*. Também agradeço ao meu pai, Aloysio, por sempre cuidar de mim e zelar pelo meu bem-estar, além de estar disposto a ouvir e me ajudar quando preciso. Ao meu irmão, David, pelos bons momentos de convivência e à minha avó, Agostinha, por sempre me querer tão bem.

A Juanita, Samara, Santiago e Patrícia, por serem meus mais fiéis amigos nessa cidade, que estão ao meu lado em todos os momentos e me ajudando a construir memórias que levarei comigo pelo resto da vida.

Aos eternos e queridos amigos de Belém, que já são parte tão integrante da minha vida, e não consigo mais imaginá-la sem a presença deles: Bia, Eduardo, Érica, os dois Andrés, Igor, Priscila e Douglas.

À Dayane, pela amizade e por dividir comigo o gosto pela vida acadêmica, estando sempre disposta a ouvir, discutir, ler e opinar sobre esta pesquisa.

Ao Paulo, pelo infinito amor, carinho, e paciência. Por ter acompanhado o início, o meio e o fim dessa jornada, estando sempre ao meu lado e me apoiando, me ouvindo nas madrugadas insones e me dando forças quando eu achava que não era mais capaz.

RESUMO

Esta dissertação discute as concepções sobre educação de meninos e de meninas no mundo luso-brasileiro do final do Setecentos, a partir do estudo de duas instituições da Capitania de Pernambuco: O Recolhimento de Nossa Senhora da Glória e o Seminário de Nossa Senhora da Graça de Olinda. O trabalho parte de uma visão crítica das relações de gênero que se manifestam nos ideais educativos pensados para cada sexo. Consideramos, inicialmente, as contribuições da historiografia das mulheres no Brasil, que primeiro trouxe à tona o tema da frágil educação feminina comparativamente à educação destinada aos meninos. Entretanto, com base na historiografia renovada da educação, retornamos ao tema para historicizar as diferenciações de gênero presentes nos discursos sobre educação no período. Ao longo do século XVIII, as concepções luso-brasileiras acerca de educação foram renovadas a partir do contato com o movimento Ilustrado. Pautados pela crença de que a razão e as habilidades necessárias ao bom convívio social só seriam possíveis por meio da educação correta, os ilustrados luso-brasileiros apontavam a necessidade de transformações no âmbito educacional. Essas discussões voltavam-se tanto para a formação dos futuros homens públicos, administradores de Estado, quanto para as mulheres, compreendidas como essenciais para a formação dos primeiros, ao desempenharem o papel de mãe. Decididamente inferior à educação destinada aos meninos em termos de conteúdo, a educação de meninas primava por sua formação moral, considerando sua atuação como mãe de família e primeira mestra dos filhos. Ainda assim, duas peculiaridades podem ser observadas em relação à educação feminina então: primeiro, a lenta consolidação da ideia de que as mulheres são capazes de usar da razão, segundo, o valor social da importância da formação para ambos os sexos (ainda que desigual) é inoculado no meio cultural luso-brasileiro. A desigualdade da educação entre os sexos revela, em última instância, o funcionamento de uma sociedade de Antigo Regime, hierárquica, que adotou as inovações da Ilustração de maneira ponderada. Homens e mulheres eram educados para cumprir sua função naturalizada, mantendo, assim, o *status quo*. Nos séculos posteriores, a visão de que as mulheres deveriam ser educadas para cumprir seu papel tradicional de mãe continuou em voga. É verdade que, a partir do século XIX, houve aumento significativo em relação ao conteúdo aprendido pelas mulheres, que, a essa altura, já freqüentavam aulas públicas. Entretanto, ainda existia a insistência em prepará-las para as funções maternas e do lar, consideradas primordiais. Apesar de a busca à igualdade com os homens também no conteúdo da educação e na universalização do acesso aos bens culturais ter sido a bandeira de várias gerações de brasileiras desde meados do século XIX, prosseguindo nos nossos dias, percebemos que as mudanças em relação à função social dos sexos caminha de maneira lenta e gradual. Acreditamos que as concepções de educação do período da Ilustração portuguesa serviram para ajustar as práticas sociais às exigências do tempo, não rompendo com as visões tradicionais de gênero que já existiam anteriormente. Em períodos posteriores, essa mesma visão será reformulada e adaptada, mantendo-se as concepções acerca das diferenciações entre homens e mulheres.

Palavras-chave: Gênero, Educação, Ilustração portuguesa.

ABSTRACT

This thesis discusses the concepts of education of boys and girls in the Luso-Brazilian world at the end of the Eighteenth Century, analyzing two institutions of the Captaincy of Pernambuco: The *Recolhimento de Nossa Senhora da Glória* and the *Seminário de Olinda*. The thesis presents a critical view of gender relations manifested in the educational ideal for each sex. Initially, the contributions of the historiography of women in Brazil first brought up the issue of fragile female education compared to the education aimed at boys. However, based on renewed historiography of education, we return to the theme to historicize gender differentiations present in the discourse on education in the period. Throughout the Eighteenth Century, the Luso-Brazilian ideas about education were renewed from contact with the Enlightenment. Guided by the belief that reason and the necessary skills to good social life were possible only through the appropriate education, the enlightened Luso-Brazilians pointed the need for changes in the educational field. These intellectuals had in mind the training future public men, officers of state, and they understood women as essential to the male formation, playing the role of mother. We can consider female education inferior to the men's one regarding instruction, especially because the main concern for educating girls was their moral formation for their performance as family mothers and first teachers of children. Still, two peculiarities can be observed in relation to female education then: first, the slow consolidation of the idea that women are able to use reason, second, the social value of the importance of education for both sexes (although uneven) is inoculated in Luso-Brazilian cultural milieu. The inequality of education between the sexes reveals, ultimately, the functioning of an Old Regime society, hierarchical as it was, and a society that adopted the innovations of the Enlightenment cautiously. Men and women were educated to fulfill their naturalized function, thus maintaining the status quo. In later centuries, the view that women should be educated to fulfill their traditional role of mother remained in vogue. It is true that, in the Nineteenth Century, there was significant increase in the content learned by women, who, by then, already attended to public school. However, preparing them for the roles of mother and home care was still the biggest aim, despite the seek for equality with men also in the content of education and universal access to cultural goods has been the claim of many women since the mid-nineteenth century until today, we realized that changes in relation to social function gender takes place slowly and gradually. We believe that education conceptions of the period of the Enlightenment served to adjust social practices to the demands of the time, not breaking with traditional views of gender that had existed previously. In subsequent periods, this same view will be reformulated and adapted, remaining the conceptions about the differences between men and women.

Key Words: Gender, Education, Portuguese Enlightenment.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

<i>1) Em Busca de Respostas: da História das Mulheres à História da Educação</i>	3
<i>2) Construindo Alternativas: o Contato com os Estudos de Gênero</i>	12
<i>3) Entendo o Iluminismo Português e a Função Social da Desigualdade entre os Sexos</i>	15
<i>4) Entre Fontes e Interpretações: a Estrutura do Trabalho</i>	18
CAPÍTULO I: RELAÇÕES DE GÊNERO NOS MANUAIS EDUCATIVOS E NA REFORMA POMBALINA	20
<i>I.1) Quem e Como Educar? A Crítica dos Autores Ilustrados sobre Educação de Homens e Mulheres no Século XVIII</i>	24
<i>I.2) O Envolvimento da Coroa Portuguesa em Questões Educacionais e as Reformas de Estudos</i>	44
CAPÍTULO II: CLAUSURA E INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NA CAPITANIA DE PERNAMBUCO – O SEMINÁRIO DE OLINDA E O RECOLHIMENTO DA GLÓRIA	53
<i>II.1) Seminários e Recolhimentos: Educação, Clausura e Gênero</i>	55
<i>II.2) O Seminário de Olinda: um Espaço de Aplicação das Reformas Educacionais em Pernambuco</i>	60
<i>II.3) O Recolhimento de Nossa Senhora da Glória: da Contemplação Religiosa à Educação para o Século</i>	71
CAPÍTULO III: AS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO – OS ESTATUTOS DO RECOLHIMENTO DA GLÓRIA E DO SEMINÁRIO DE OLINDA	83
<i>III.1) As Orientações de Antonio Manuel Gondim para as Recolhidas da Glória: os Estatutos que não de Observar as Recolhidas de S. Sebastião e Santa Maria Magdalena de Olinda</i>	85

<i>III. 2) D. Azeredo Coutinho e os Estatutos do Recolhimento da Glória do Lugar da Boavista de Pernambuco</i>	89
<i>III. 3) Educação Moral e Intelectual dos Homens Públicos e de Igreja: os Estatutos do Seminário de N. S. da Graça de Olinda</i>	103
CONCLUSÃO	114
BIBLIOGRAFIA	
FONTES	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120

INTRODUÇÃO

A atribuição da diferença é sempre historicamente contingente – ela é dependente de uma situação e de um momento particulares.

Guacira Lopes Louro, 1997.

Discutir gênero e educação no período da Ilustração Portuguesa pode-se apresentar como um exercício árduo para o pesquisador que elege esse como seu objeto de análise. A dificuldade envolve tanto a relativa escassez de fontes a respeito do assunto, quanto os silêncios da historiografia sobre o tema. O resultado dessa dissertação, portanto, foi alcançado por meio de um processo contínuo de pesquisa, no qual o conhecimento das fontes, obras historiográficas, metodologia e correntes teóricas se construiu a partir de avanços, retrocessos e inúmeras mudanças de percurso.

Nosso principal objetivo foi compreender as relações de gênero presentes em instituições que foram concebidas de acordo com o pensamento Ilustrado luso e tinham o propósito de educar meninos e meninas na Capitania de Pernambuco: o Seminário de Olinda e o Recolhimento de Nossa Senhora da Glória.

A primeira instituição, um seminário destinado a educar os futuros homens de Igreja e de Estado, foi fundado em 1800 pelo bispo D. José da Cunha de Azeredo Coutinho, e é considerada pela historiografia recente como uma das principais expressões do pensamento educacional ilustrado na América Portuguesa (NEVES, 1984). Já o Recolhimento de Nossa Senhora da Glória surgiu em meados do século XVIII. Sua existência, contudo, confunde-se com as ações reformistas de Coutinho, responsável por elaborar os estatutos do recolhimento em 1798, no mesmo ano em que escreve os estatutos do referido Seminário. De acordo com a documentação do Arquivo Histórico Ultramarino, o bispo também se torna administrador de bens do Recolhimento¹.

No sentido de explicitar a construção do objetivo principal e da estruturação do trabalho, passaremos a seguir a discutir o percurso de pesquisa, bem como as principais questões que a embasaram.

¹ AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.204, doc.13954, 1798.

O contato inicial com o tema deu-se a partir da leitura dos *Estatutos de Nossa Senhora da Glória do Lugar de Boa Vista de Pernambuco* e dos *Estatutos do Seminário Episcopal de N. Senhora da Graça da Cidade de Olinda de Pernambuco*, de autoria de Coutinho e lançados em 1798. Nosso primeiro contato com essas fontes incitou grande curiosidade, pois descobrimos as concepções particulares desse clérigo a respeito da educação de homens e mulheres. A diferença nas propostas de ensino era explícita, e parecia variar de acordo o entendimento da função social e das características consideradas naturais, inerentes a cada sexo. Logo, ocorreu-nos que essas diferenciações, que pareciam tão naturais e pouco estranhas a Coutinho, poderiam revelar muito a respeito da organização social do mundo lusitano do século XVIII.

Essa hipótese nos levou à busca de outras obras similares aos escritos de Coutinho, no intuito de compreender até onde essas diferenciações eram adotadas como lugar-comum no pensamento da época. Leituras historiográficas nos permitiram encontrar novas fontes primárias; então percebemos a ligação entre Coutinho e uma rede intelectual preocupada em discutir os rumos da educação em Portugal e nos domínios coloniais, entendendo-a como pilar essencial de uma reforma política mais ampla. De fato, verificamos que o bispo havia participado ativamente das reformas educacionais iniciadas no período pombalino, bem como entrado em contato com a perspectiva ilustrada a respeito da educação.

Por meio da historiografia que trata da Ilustração portuguesa e das reformas educacionais, rastreamos outros documentos da época, manuais educativos que não só continham discursos expressivos a respeito do tema, como também formaram toda a base teórica responsável por inspirar as reformas. Foram eles: *Cartas Para a Educação de um Menino Nobre*, de Martinho Mendonça Pina e Proença (1739), *O Verdadeiro Método de Estudar*, de Luís António Verney (1746), *Cartas Sobre a Educação da Mocidade* (2003[1760]), de António Nunes Ribeiro Sanches e *A Aia Vigilante*, de Joanna Rousseau de Villeneuve (1767).

Tal como Coutinho, esses autores discutiam a necessidade de se construir uma nova educação para Portugal, pautada no conhecimento prático e racional das Luzes. E, para nossa surpresa, esses autores também faziam comentários – ainda que muitas vezes esparsos – à necessidade de se educar as mulheres.

Ao longo do percurso da pesquisa, localizamos também documentações administrativas do Arquivo Histórico Ultramarino a respeito do Recolhimento da Glória e do Seminário de Olinda. Inicialmente, essas fontes não pareciam ter relação com os

discursos produzidos sobre a educação de ambos os sexos, uma vez que tratavam de questões práticas relacionadas à construção, funcionamento e, especialmente, às formas de sustento das casas. Contudo, um olhar mais atento revelou que as formas de sustento econômico conseguidas pelo bispo de Pernambuco para ambos os locais também traziam como cerne concepções sobre as diferenciações de gênero. Assim, enquanto o Seminário de Olinda acabou por se apoiar no único imposto oficial da Coroa voltado para educação, para garantir parte de seu sustento, o Subsídio Literário, o Recolhimento necessitou contar com o apoio de terceiros para sobreviver, a partir do recebimento de um legado de terras.

Após o contato com as fontes, surgiram múltiplos questionamentos que foram responsáveis por guiar o processo de pesquisa: qual a ligação entre o Seminário de Olinda, o Recolhimento da Glória e o projeto educacional proposto pelos demais intelectuais ilustrados? Em que termos se discutia a educação feminina e masculina na Ilustração em Portugal? Quais as principais diferenças entre a educação destinada a homens e a mulheres? Qual o motivo para essas diferenças? Como essas diferenças refletiam sobre a construção de espaços educacionais, fossem destinados a meninos, fossem destinados a meninas?

1) Em busca de respostas: da História das Mulheres à História da Educação

Paralelamente à imersão documental, buscamos apoio na historiografia existente sobre o tema, no intuito de esboçar respostas aos questionamentos iniciais. O primeiro contato que tivemos foram com trabalhos do campo conhecido como *História das Mulheres*, especialmente aqueles que analisavam espaços de clausura femininos². Apesar de muitas vezes as autoras não tratarem propriamente de educação feminina, esses estudos trouxeram perspectivas sobre as funções e a constituição dos Recolhimentos, o que nos era útil para compreender os contornos institucionais do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória. Como esses espaços tinham múltiplas funções, alguns livros abordavam o claustro enquanto espaço educativo, a exemplo das obras de Leila Mezan Algranti (1993) e Suely Almeida (2006) embora tal análise fosse feita de maneira tangencial.

Antes de entrarmos na descrição das obras lidas nesse campo, cabe apontar as diferenciações feitas na historiografia entre *História das Mulheres* e *História do Gênero*,

² ALMEIDA (2006); ALGRANTI (1993); e DEL PRIORE (2007).

uma vez que este trabalho pretende estar voltado às investigações do último campo. De acordo com Mary Del Priore, a História das Mulheres surgiu em meados dos anos 1970, a partir da reivindicação das feministas de inserir as mulheres na História. Assim, o papel desse campo de conhecimento era dar voz às figuras femininas e compreender suas relações sociais ao longo do tempo. De acordo com a autora:

...para que serve a história das mulheres? E a resposta viria simples: para fazê-la existir, viver e ser. Está é, afinal, uma das funções potenciais da História (...). Sua função maior deve ser a de enfocá-las através da submissão, da negociação, das tensões e das contradições que se estabelecem, em diferentes épocas, entre elas e o seu tempo; entre elas e a sociedade que estavam inseridas (DEL PRIORE, 2007: 235).

A História das Mulheres tem como centro as trajetórias femininas. Ao se criar um campo específico para as mulheres, o objetivo não é compreendê-las enquanto um *adendo*, e, sim, como produtoras de sua própria história.

A grande crítica que se faz, entretanto, é o fato de esse campo compreender a *cultura feminina* isoladamente, sem fazer ligação direta com outras ramificações da História. O surgimento do gênero enquanto categoria histórica, e, conseqüentemente, dos estudos de gênero, tentou resolver esse impasse. Os estudos alicerçados na noção de gênero deslocam o interesse das trajetórias femininas para o estudo da construção social da diferença entre os sexos. Ainda de acordo com Del Priore, a principal diferença entre esses dois campos é a seguinte:

...a história do gênero compreendida como história da construção social, através de discursos e práticas, de categorias do masculino e do feminino é legítima e representa um território útil à pesquisa histórica. Mas não podemos confundi-la com a história das mulheres (...). A tarefa da história das mulheres (...) não é a desconstrução dos discursos masculinos sobre as mulheres, mas, sim, a ultrapassagem da pobreza dos fatos que tornou a vida dessas atoras sociais tão desencarnada (PRIORE, 2007: 233).

Conectar as diferenciações entre os dois campos é necessário, pois há um significativo conjunto de obras de História das Mulheres que refletem a questão da educação feminina. Passamos, agora, a abordar algumas lidas para o fim da presente pesquisa, a exemplo do trabalho de Leila Mezan Algranti (1993).

Algranti (1993), em *Honradas e Devotas: mulheres da colônia*, trata da condição feminina nos conventos e recolhimentos da região Centro-Sul da América portuguesa. O principal objetivo da autora foi compreender o significado das instituições de clausura, captando as imagens e representações sobre as mulheres e o

cotidiano dos conventos e recolhimentos femininos, buscando compreender *quem eram, como viviam e os motivos do enclausuramento dessas mulheres* (1993:4). Assim, o livro busca dar visibilidade a um grupo considerado excluído da história, a partir de buscas sobre o seu modo de vida e de sua *cultura particular*. A ligação da obra de Algranti com o campo da História das Mulheres fica clara, uma vez que a autora demonstra a intenção de...

....penetrar num universo essencialmente feminino onde, a exemplo dos murmúrios dos claustros, as vozes das mulheres soam baixinho, descontínuas, e abafadas pelo farfalhar dos hábitos, prisioneiras da memória e dos sentimentos que as conduzem à reclusão (ALGRANTI, 1993: 5).

Ao tratar das funções dos conventos e recolhimentos, Algranti (1993) não concebe diferenças marcantes entre essas instituições. Os recolhimentos, apesar de serem casas leigas, na maioria das vezes surgiam com a intenção de se tornarem conventos professos. Por isso, na visão da autora, ambas as instituições funcionavam nos moldes conventuais, conforme explicitado na seguinte passagem:

Utilizava-se, portanto, o termo recolhimento para identificar todas as instituições femininas de reclusão que não tivessem sido fundadas com o apoio do Papa, mas erguidas com fins devocionistas, caritativos ou educacionais. Mais do que isso, a análise dos estatutos dos conventos e recolhimentos estudados revela que, com exceção do aspecto legal e dos votos solenes, não havia diferença entre eles (*Idem*: 78).

Entretanto, a autora parte do princípio de que o recolhimento poderia possuir múltiplas funções, delineadas a partir da construção feita no dia a dia institucional. Nesses espaços, conviviam tanto mulheres devotas, com vocação religiosa, quanto meninas que estavam de passagem recebendo educação para o casamento e até mulheres que estavam sendo punidas por ordens legais.

Nesta mesma obra, Algranti dedica um capítulo à função educativa dos conventos e recolhimentos, intitulado *A educação de meninas: a clausura provisória*. O argumento principal utilizado pela autora é que, apesar de o século XVIII, sob influência do Iluminismo, ter valorizado amplamente a educação, as mulheres foram segredadas de todo esse processo.

A elas, não foi dedicada uma renovação curricular, e a educação continuou reduzida à formação comportamental e às *artes típicas do gênero feminino*. Alguns autores portugueses, como Verney ou Sanches, são considerados pela autora dignos de nota por não terem negligenciado a importância da educação feminina. Porém, Algranti

acredita que os mesmos *trazem poucas contribuições ao controvertido debate sobre a educação feminina* (ALGRANTI, 1993:243), por reduzirem a mulher ao papel de mães e de educadoras, não oferecendo a elas uma educação propriamente dita, como àquela dedicada aos meninos. Assim, acredita Algranti que *a célebre reforma pombalina de ensino não contemplou as mulheres* (Idem: 243).

Partindo de perspectiva um pouco diferente, Suely Almeida (2006), em livro chamado *O sexo devoto*, dedica maior espaço aos recolhimentos, considerando-os locais fundamentalmente educativos. De acordo com essa autora, os recolhimentos eram instituições de clausura que serviam a fins diversos, tanto em Portugal como na América portuguesa. Tais casas eram procuradas por vários motivos, dentre eles, a falta de um pretendente considerado à altura para as filhas, a necessidade de se castigar a esposa por traição, ou mesmo como um local passageiro, para receber algumas instruções úteis ao casamento e à vida familiar.

Almeida (2006) acredita que, apesar das diversas utilizações do espaço de clausura, a Coroa, especialmente a partir do século XVIII, passou a reconhecer essas casas como espaços educacionais e não meramente contemplativos. Nesses educandários, as mulheres receberiam a educação necessária para cumprir somente os papéis de esposa e de mãe. A transformação dos Recolhimentos em espaços educativos está, na concepção da autora, ligada às mudanças de papel social da mulher a partir do período das Luzes. Contudo, Almeida concorda com Algranti (1993) ao afirmar que essas transformações representaram apenas *um sopro de mudança*, uma vez que a educação feminina ainda era destinada ao cumprimento de papéis tradicionais. Essa perspectiva pode ser percebida a partir do seguinte trecho:

É indiscutível que, embora muito tênue, sopram ventos de mudanças, apenas uma brisa (...). Associada a essa nova forma de pensar, que sub-repticiamente se institui, acelerada inclusive pelas críticas feitas pelos outros Estados europeus à Portugal, prepõe-se no advento das Luzes um novo modelo educacional para as mulheres para o qual os recolhimentos tratando-se de Pernambuco terão um peso significativo. Consideramos com Pierre Bourdieu, que o acesso da mulher à educação foi um dos fatores mais importantes para promover um outro lugar para a mulher que lentamente se instituirá no Século das Luzes (ALMEIDA, 2006: 241 - 242).

Ao tratar especificamente dos estatutos do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória, Almeida afirma que *o sopro de mudança* das Luzes aparece no documento da instituição como forma de esconder (ou dar nova roupagem) ao antigo discurso

misógino de que as mulheres deveriam ser constantemente vigiadas e controladas.

Segundo a autora:

Estava Dom Azeredo bem informado da teoria da Tábula Rasa, de John Locke, pois afirma como o cientista político, que as crianças nada têm de impresso em seu cérebro e, partindo dessa orientação, propõe uma metodologia de adestramento para a educação das meninas. A princípio, parece-nos visualizar uma nova mentalidade, entretanto, por trás de um discurso modernizador, se escondem as mesmas misoginias (*Idem*: 326).

Ainda sobre o mesmo assunto, Maria Beatriz Nizza da Silva (1977), em artigo intitulado *Educação Feminina e Educação Masculina no Brasil Colonial*, compara os Estatutos do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória com os do Seminário de Olinda. Trata-se de artigo essencialmente descritivo, no qual a autora compara alguns pontos de cada estatuto, assinalando as principais diferenças entre a educação oferecida no Seminário e no Recolhimento.

Conclui a autora que a educação masculina no Brasil colonial recebeu notada renovação, uma vez que o Seminário de Olinda ministrava aos seus alunos aulas de física experimental, química e botânica. Já a educação feminina, constituía, para Nizza, apenas em formação para as duas funções primordiais da mulher: guardiã da economia doméstica e mentora dos filhos. Nizza também aponta que a educação oferecida por Coutinho a meninos e meninas da colônia seria diferente daquela proposta em Portugal, aparentemente mais igualitária. Notamos tal argumento na seguinte passagem:

A análise comparativa dos dois Estatutos permitiu ainda verificar que a educação das moças era encarada fundamentalmente como uma *formação*, uma preparação para as tarefas próprias da condição feminina, reduzindo-se a *instrução* a aprender a ler, escrever, contar, coser e bordar. Estamos longe portanto daquelas aulas de Música e Línguas vivas e de Literatura que na metrópole eram índices de uma instrução própria da alta nobreza. O abismo entre a educação feminina e a educação masculina no Brasil colonial afigura-se-me portanto mais profundo do que em Portugal, onde, pelo menos na educação aristocrática, moços e moças recebiam cuidados semelhantes nas mãos dos preceptores. Tudo se passa como se a situação colonial agravasse ainda mais a situação da mulher (NIZZA, 1977:164).

É importante deixar claro que não discordamos totalmente da autora, pois admitimos que o conhecimento instrutivo dedicado às mulheres era extremamente reduzido. Enquanto para a formação dos homens se discutiam a importância de novas disciplinas, tais quais Física, Química e História Natural, visando formar novos administradores de Estado pautados no atualizado conhecimento das Luzes, a proposta

para educação feminina era restrita ao cumprimento de papéis tradicionais de esposa e mãe.

O trabalho de Nizza (1977) foi de grande valor para essa pesquisa, uma vez que a historiadora foi a primeira a fazer um estudo comparativo dos estatutos do Recolhimento da Glória e do Seminário de Olinda apontando as principais diferenças entre a educação feminina e masculina pensada por Azeredo Coutinho. Essas diferenças foram levadas em conta nesse trabalho, sendo discutidas, especialmente, ao longo do III Capítulo.

Entretanto, Nizza não discute o porquê da existência do grande abismo entre educação masculina e feminina, preocupando-se somente em apontá-lo. A nosso ver, a simples *denúncia* da diferença entre os sexos pouco corrobora para sua problematização e acaba por vitimizar as mulheres que recebiam aquele tipo de educação, considerada por Nizza, a partir de uma perspectiva presentista, como incompleta. Acreditamos que a busca do significado da diferença é essencial para a compreensão do entendimento que se tinha de educação em Portugal e na América Portuguesa durante o século XVIII.

As obras voltadas para a história das mulheres que tratam da educação feminina são unânimes em afirmar que o Portugal do século XVIII, devido às novas discussões do movimento iluminado, foi inovador na área educacional. Afirmam, também, que a educação feminina não foi alcançada por essa inovação, não se aprofundando, contudo, na questão. Admitem, somente, que a educação feminina era considerado tema de pouca importância para os intelectuais iluminados. Entretanto, quais foram essas inovações? E em que medida elas não atingiram as mulheres? Parecia-nos que a importância à educação feminina, entendida como necessária para manter o zelo moral familiar, era considerada importante para os iluminados.

Portanto, interessados em compreender de forma mais aprofundada a nova educação oferecida no período das Luzes, também voltamo-nos para os trabalhos historiográficos que tratassem do tema.

Logo percebemos que a atual historiografia das reformas educacionais, voltada para o campo da História da Educação, concebe de modo diferente o conceito de educação comparativamente ao tratamento que a história das mulheres faz do problema.

A atual história da educação e, especificamente, a historiografia que trata das reformas, também entra em desacordo com a história da educação tradicional, que acreditava que Portugal era um país *atrasado*, se comparado a outros da Europa. Antonio Nóvoa (2001) aponta que as interpretações acerca do chamado *Atraso*

Português são frequentes desde, pelo menos, as últimas décadas do século XIX. Dentro dessa perspectiva, existem diversas teorias que pensam o atraso educacional do Brasil como negligência do sistema colonial português.

Entretanto, segundo a nova corrente historiográfica, apontar os *erros* do passado com o intuito de compreender a fragilidade do sistema de ensino atual é considerado como uma perspectiva de análise teleológica. Para os autores, faz mais sentido tentar entender como funcionavam as práticas educativas em cada momento e o que elas significavam no contexto social e histórico específico. Tanto autores que tratam desse assunto a partir de um cunho teórico, tal como Dairo Ragazzani (1999), como aqueles que analisam especificamente as reformas das Luzes, como Guilherme Pereira das Neves (1984), Adriana Maria Paulo da Silva (2007) e Thais Nivia de Lima e Fonseca (2009a), chamam a atenção para os perigos na análise teleológica em história da educação. Todos eles sustentam ser preferível que o historiador voltado ao tema compreenda o período que estuda a partir de seus próprios termos. De acordo com Ragazzini:

...nada de menos histórico do que este procedimento de se fazer uma idéia da educação (hoje) e ver as realizações e as concepções, no passado, desta mesma idéia sem uma consciência apropriada das implicações. Em primeiro lugar, desta forma perderíamos a especificidade do modo de entender a educação do passado – aliás dos passados - (pode ser, inclusive, que os problemas e processos que identificamos como “educação” não sejam nem mesmo identificados com aquele nome). Em segundo lugar, tal enfoque talvez subentenda que a história precedente explique a pedagogia atual atribuindo, assim, à história e à historiografia uma finalidade voltada à pedagogia presente (RAGAZZANI, 1999: 20).

A crítica desses autores à perspectiva teleológica da história da educação foi importante para o desenrolar da pesquisa, uma vez que elucidou que os arranjos educacionais e as diferentes propostas para homens e mulheres poderiam ser características específicas da época estudada, diferentemente da perspectiva adotada por Nizza (1977) e Almeida (2006). Apenas denunciar os *erros* da educação feminina seria analisar a questão a partir de perspectiva teleológica, utilizando-se do conceito de educação adotado em dias atuais. Se o currículo feminino era relativamente mais simples em comparação ao masculino, faz-se mister compreender qual o significado dessa diferença.

Assim, a disparidade entre educação masculina e feminina passou a ser pensada como componente essencial para entender como a educação era pensada em Portugal e

na América portuguesa durante a Ilustração, e não como mera negligência, conforme apontavam os trabalhos do campo da História das Mulheres.

Além disso, os novos trabalhos de história da educação ajudaram a quebrar a polaridade instrução/homens-formação/mulheres comumente atribuída quando se trata de educação feminina. Passamos a perceber que a formação é elemento importante da educação durante diversos períodos históricos e que, portanto, não deve ser entendida como um tipo de educação incompleta, destinada àqueles que não tinham acesso à *verdadeira* educação, ou seja, o conhecimento instrutivo.

De acordo com essa linha de pensamento, a educação é entendida como *o conjunto de processos intencionais e não intencionais que formam o indivíduo social*. (RAGAZZANI, 1999: 32). Por isso, os atos educativos estão além da instrução e do processo escolar, e interrogar-se como o indivíduo se forma *se torna uma pergunta múltipla e ilimitada* (RAGAZZANI, 1999: 32). As experiências sociais que formam o indivíduo são diversas como, por exemplo, família, locais de trabalho, espetáculos, estruturas e instrumentos de comunicação social, a moda, dentre outras. Levando isso em consideração, a História da Educação, enquanto campo de conhecimento, trata dos *processos educativos*, sendo eles conscientes ou inconscientes.

Ainda em relação à educação como formação do indivíduo, Werner Jaeger afirma que a educação sempre se volta para a formação de um ideal que tem como interesse maior a manutenção de normas que regem uma determinada comunidade. Portanto:

Toda educação é assim o resultado da consciência viva de um nome que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado (JAEGER, 1995: 4).

Portanto, podemos pensar nos processos educativos como reprodutores e formadores de uma determinada estrutura social. No caso específico que nos interessa, consideramos que entender a educação masculina e feminina é entrar em contato, ainda que parcialmente, com um determinado tipo de pensamento e uma organização específica de uma sociedade do passado.

A importância da formação na educação dos indivíduos no período moderno está intimamente ligado ao desenvolvimento do conceito de *civilité*, estudado pelo sociólogo alemão Norbert Elias (1994 [1939]). De acordo com o autor, o marco do desenvolvimento desse conceito na Europa Moderna se dá em 1530, com o lançamento

do livro de Erasmo de Roterdã, *De civilitate morum puerilium*. Esta obra, que trata essencialmente do comportamento de pessoas em sociedade e do decoro corporal externo, marcou a literatura voltada para a formação dos bons costumes que viria a se desenvolver na Europa ao longo de vários séculos. Apesar de Elias não tratar esse processo como essencialmente educativo, alguns autores recentes apontam a conexão entre o desenvolvimento do conceito de *civilité* e a educação, à exemplo de Antonio Gomes Ferreira (2009) e Thais Nivia de Lima e Fonseca (2009a).

Ferreira (2009) afirma que, no período das reformas educacionais pombalinas, houve grande preocupação com a formação para os costumes, e isso, de fato, refletiu nas políticas educacionais da época. De acordo com o autor, o cultivo da civilidade, ou seja, maneiras de se portar adequadamente em um determinado meio social, apesar de não ser uma novidade da segunda metade do século XVIII, foram amplamente utilizadas nesse período.

De acordo com Thais Nivia de Lima e Fonseca (2009a), a preocupação com a moralidade era uma característica do ensino ilustrado português aplicado no período das reformas. Essa autora sustenta que é a partir dos séculos XVII e XVIII, na Europa, que a produção intelectual vai passar a se preocupar com os métodos de estudo, pois a educação passou a ser vista como *um instrumento para a organização harmoniosa da sociedade, tendo como objetivo a promoção do bem comum* (FONSECA, 2009b: 320). Nessa época, diversas reflexões foram feitas a respeito da educação necessária para grupos sociais diferentes. No caso específico de Portugal, essa concepção foi associada aos fundamentos cristãos, os quais não foram abandonados durante a Ilustração.

Assim, os autores que trataram da educação no século XVIII ainda estavam ligados à tradição intelectual católica e às reformas tridentinas. Parte deles associou a formação moral cristã à educação para a civilidade. Fonseca afirma o seguinte:

É importante destacar que o desenvolvimento do Iluminismo português e sua influência na reorganização da educação em todo o Império fez-se no âmbito de uma cultura fortemente marcada pela presença da Igreja Católica, pelo domínio do clero na educação em seus vários níveis e pelo apego a normas morais derivada dessa cultura (FONSECA, 2009a: 99).

Tendo isso em vista, passamos a considerar que a formação era essencial para a educação de homens em Portugal e na América Portuguesa do século XVIII. Certamente, essa hipótese se refletia em nossas fontes, uma vez que todos os autores

lidos afirmavam a importância da educação para a moral cristã e para os bons costumes, colocando-a, muitas vezes, acima de todo conhecimento instrutivo.

O grande abismo entre educação a masculina e a feminina inicialmente apontado pelo campo da História das Mulheres pareceu diminuir quando entramos em contato com as recentes obras produzidas acerca da História da Educação. Tanto a educação de homens como a de mulheres, durante o século XVIII em Portugal e em suas conquistas, tinha por fundamento básico a formação da civilidade e dos bons costumes. Isso não significa afirmar, entretanto, que a educação de ambos os sexos fosse paritária. Obviamente, existiam grandes diferenças entre elas, mas não se tratavam, entretanto, de universos completamente distintos, pois, a despeito da diferença de conteúdo, a ênfase na formação valia para ambos os sexos.

Passamos a acreditar que existiam elementos que aproximavam a educação de ambos os sexos, não nos sendo possível, admitir um esquema binário que considerasse os processos educativos como totalmente distintos. De fato, a questão da formação como importante elemento da educação de ambos os sexos não foi discutida suficientemente pela História das Mulheres, dando a entender que esse era elemento exclusivo da educação feminina.

A partir do contato com as fontes e com a História da Educação, passamos a perceber que a formação fazia parte da proposta Ilustrada de educação como um todo. Abrangia homens e mulheres, embora de formas específicas. Por ser considerada ponto comum na educação de homens e mulheres, passamos a acreditar que a análise das questões da formação dos sexos, muito mais do que o conhecimento instrutivo, seria o ponto de partida para entender a educação na Ilustração portuguesa.

Contudo, as obras de História da Educação consultadas trouxeram poucas reflexões a respeito da educação feminina. Restava-nos, portanto, pensar em alternativas viáveis para compreender a educação feminina e masculina como parte de um mesmo processo, sem deixar de ressaltar, porém, suas disparidades.

2) Construindo Alternativas: O Contato com os Estudos de Gênero

O exame dos estudos de gênero se apresentou como alternativa viável para dar significado às fontes que nos interessavam. O artigo de Joan Scott (1986) intitulado *Gender: a useful category of historical analysis* foi responsável por introduzir-nos no universo histórico das relações de gênero e, a partir dele, coletamos aparatos teóricos e metodológicos importantes para a pesquisa.

Scott (1986) explica que, a partir do desenrolar dos estudos feministas, o gênero foi adotado fora do seu sentido tradicional de dicionário, passando a significar *a organização social dos relacionamentos entre os sexos*. Nesse sentido, o gênero como categoria de análise nasceu com conotação relacional, pois, ao estudar as relações que constroem as diferenças entre os sexos, leva em consideração não só a história das mulheres, mas, também a dos homens.

De acordo com Guacira Lopes Louro (1997), a utilização da categoria gênero veio como uma reação aos primeiros estudos feministas, que tendiam a centrar seus esforços unicamente na história das mulheres. Segundo a autora, apesar da validade desses estudos, que trouxeram para o centro as mulheres como tema de pesquisas, estes tendiam a cair na vitimização e a compactuar com o binarismo homem/mulher. Os estudos de gênero passaram a subverter essa lógica.

Buscando opções a essa regra, Joan Scott voltou-se para as teorias pós-modernistas, especialmente o desconstrutivismo de Jaques Derrida e as teorias acerca de poder de Michel Foucault. Lopes Louro (1997) afirma que a adoção de teorias que vieram do campo da Filosofia e da Teoria Literária por Scott, uma historiadora social feminista, foi fértil e, ao mesmo tempo, perturbadora, uma vez que a autora adotou parâmetros teóricos que não eram comumente utilizados no campo da História Social.

O desconstrutivismo aparece no texto de Scott como forma de quebrar com todo binarismo existente na diferença entre os sexos. De acordo com Scott (1986), gênero deve compreendido tanto como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos quanto como uma forma primária das relações de poder. Nesse sentido, a autora acredita que, embora as normas (legais, educacionais, políticas, dentre outras) reflitam a lógica dual das relações entre os sexos, o historiador deve compreendê-las de outra forma, cabendo-lhe perceber que essas foram construídas a partir de disputas de poder, havendo, sempre, múltiplas alternativas e contradições.

Além disso, a desconstrução da binariedade reside na percepção de que as diferenças socialmente construídas não residem somente nas questões de gênero, sendo que se deve levar em consideração, por exemplo, questões étnicas e de classe. Essas outras diferenciações se encontram com o gênero e produzem para ele novos significados.

Scott também acredita que os estudos de gênero não devem se restringir somente às questões da família e parentesco, devendo abranger questões políticas e econômicas.

Assim, processos sociais amplos são, também, *engendrados*, ou seja, passíveis de interconexão com a construção social da diferença entre os sexos.

Por último, vale apontar a percepção de Scott a respeito da historicidade das questões de gênero. Esta historiadora pressupõe que as diferenças entre homens e mulheres são sempre socialmente construídas e sujeitas à mudança. Portanto, o historiador de gênero não deve naturalizar essas diferenças e, sim, entender como elas eram construídas das mais diferentes formas em momentos históricos diversos. Todas essas percepções foram importantes para a compreensão das diferenças apontadas pelos autores portugueses ilustrados para a educação de homens e mulheres.

A discussão a respeito da educação feminina em Portugal e na América Portuguesa dos setecentos pode parecer pouco complexa, uma vez que os autores preocupados com tal assunto dedicaram reduzido espaço para abordar o tema, e parecem ter repetido *as mesmas misoginias* elaboradas em séculos anteriores. Entretanto, a corrente teórica dos estudos de gênero parte do princípio de que o teor das discussões a respeito das diferenças de homens e mulheres ao longo do tempo segue perspectiva polarizada, na qual o lado masculino e feminino se apresentam enquanto opostos. Mas tais diferenças, longe de serem fato consumado, são construídas de forma que aparentem naturais e atemporais. Conforme aponta Joan Scott (1986), cabe ao historiador de gênero desconstruir essa polaridade, entendendo-a como um produto das relações históricas e sociais da época que estuda.

Passando a entender, então, gênero como uma categoria que explica *a construção social da diferença entre os sexos* (SCOTT, 1986), partimos do princípio que os discursos da Ilustração portuguesa sobre educação e, posteriormente, as medidas políticas tomadas no período das reformas educacionais estão imersas nas relações de gênero, ou seja, *engendradas*. A naturalização das diferenças sexuais e o entendimento de que homens e mulheres deveriam, necessariamente, receber educações distintas revelam o quanto os discursos educacionais buscavam meios de formar indivíduos para se inserirem nas regras sociais vigentes.

Além disso, entender gênero e educação na Ilustração portuguesa consiste em uma tentativa de inserir a diferença entre os sexos no âmbito da historiografia da educação no período ilustrado. Não se pretendeu, portanto, produzir um trabalho isolado abordando educação feminina, sem fazer ligação ampla com a questão educacional do período estudado.

Compreender as relações de gênero nos discursos da Ilustração e nas ações tomadas durante as reformas educacionais permite problematizar as diferenciações sexuais a partir de uma perspectiva histórica. Temos como parte necessária dessa abordagem o entendimento das relações de gênero como mutáveis, ou seja, que se transformam de acordo com as mudanças sociais. Assim, a Ilustração portuguesa deve ser compreendida como um momento que trouxe significações peculiares para o entendimento da necessidade da educação de ambos os sexos. Mesmo as continuidades referentes a concepção dos papéis femininos estão imersas, acima de tudo, em relações de poder características do período.

Conforme apontamos anteriormente, a Ilustração portuguesa, especialmente no que diz respeito às ideias educacionais, não rompe com a organização social então vigente em Portugal. A reelaboração da ideia da necessidade de se educar as mulheres para cumprirem seus papéis tradicionais em um período no qual se discutem novas ideias e metodologias educacionais pautadas nas Luzes revela, em última instância, os múltiplos filtros adotados pelos ilustrados portugueses. Assim, a construção das diferentes representações de gênero deve ser compreendida como parte da difusão que as ideias ilustradas adquiriram em solo lusitano e americano.

3) Entendendo o Iluminismo Português e a Função Social da Desigualdade entre os Sexos

Os debates historiográficos sobre o Iluminismo em Portugal também fizeram parte significativa dessa pesquisa, uma vez que as ideias educacionais discutidas pelas fontes pautavam-se a partir desse movimento. Assim, entender as especificidades do Iluminismo português foi essencial para situar a educação que os autores ilustrados propunham.

Durante muito tempo, o Iluminismo foi compreendido como um movimento de ideias homogêneo, sendo que o centro dessa movimentação intelectual era identificado com o caso francês, conforme aponta Emília Viotti da Costa (1990). Nessa perspectiva, as experiências de outros locais, como, por exemplo, Portugal, foram frequentemente taxadas como *luzes de desenvolvimento fraco*, por ainda estarem ligadas às ideias tradicionais do tomismo. O Iluminismo português foi adjetivado como *Iluminismo Católico*, *Ecletismo* ou *Ilustração de compromisso*, termos que, em sua essência, revelam o desconforto em classificar o movimento intelectual português do século

XVIII diante de um Iluminismo europeu tomado como movimento uniforme (CARVALHO, 2007).

Opondo-se a tal explicação, a historiografia recente que se preocupou em investigar as vicissitudes do Iluminismo apontou que não há uma definição precisa para esse movimento, uma vez que o mesmo agregou múltiplas ideias, muitas vezes contraditórias entre si (DARNTON, 2005). De fato, afirma-se que não existiu somente um Iluminismo, mas sim *iluminismos*. A partir da mudança de perspectivas historiográficas, o caso português passou a ser interpretado como mais uma vertente desse movimento (KIRSCHNER, 2009: 295).

Segundo Tereza Cristina Kirschner (2009: 39), a principal característica das Luzes portuguesas foi a peculiar combinação de ideias e práticas modernas com a tradição. Nesse sentido, o Iluminismo português possuiu características inovadoras especialmente no que diz respeito à concepção corporativa do poder. A partir da adoção de novas ideias provenientes do Direito natural, intelectuais portugueses passaram a defender a primazia do poder real sobre outros poderes, minando, assim, a lógica da sociedade corporativa³. Isso permitiu, especialmente durante o período pombalino, a concentração do poder na esfera real.

Embora a concepção corporativa do poder entre em cheque a partir do período pombalino, isso não significa que a sociedade lusa tenha se reestruturado a ponto de garantir igualdade entre todos os indivíduos que a compunham, bem ao contrário. A própria ênfase na magnitude do poder real e, conseqüentemente, a manutenção da monarquia como sistema político indicam que as hierarquias entre grupos sociais continuavam em pleno funcionamento. Mais do que isso, arriscamos dizer que as hierarquias nesse momento se tornaram mais rígidas, uma vez que o poder de manobra de grupos sociais importantes, a exemplo do clero, foi sumariamente diminuído em relação ao poder real.

Claro que isso não significa a total ruptura com os preceitos cristãos e com a Igreja. Na verdade, a perseguição do clero no período pombalino se centrou

³ De acordo com António Manuel Hespanha (1994), Portugal, durante o período moderno, se organizava sob a concepção jurídica que via a sociedade como um corpo. Cada parte social tinha sua função específica, sendo que uma parte não poderia desempenhar a função da outra. A função da cabeça, por exemplo, era destinada ao poder real, que era responsável por coordenar os outros membros. Ao rei, cabia o papel de juiz, buscando arbitrar entre as partes o que era mais necessário ao *bem comum* e ao bom funcionamento do corpo social. O rei tinha, portanto, um poder preeminente, mas não total. Assim como a cabeça, as outras partes do corpo (ou seja, os outros setores sociais) tinham funções específicas a serem desempenhadas, e não podiam desempenhar papéis que não lhe eram destinados.

especialmente naqueles grupos que representavam ameaça à Coroa, especialmente os jesuítas, expulsos do Reino e dos domínios portugueses em 1759. Entretanto, outras ordens religiosas, que estavam em acordo com a concepção de poder adotada por Pombal, continuaram atuando especialmente no âmbito educacional, a exemplo dos oratorianos (ANDRADE, 1978).

Muitos autores concordam que o Iluminismo português teve maior expressão e inovação na área pedagógica (NEVES, 1984; KIRSCHNER, 2009). De fato, as discussões a respeito de educação em Portugal se iniciaram com o contato com a Ilustração no restante da Europa. Nesse sentido, muitos intelectuais portugueses adaptaram ideias correntes do Iluminismo, buscando soluções práticas para solucionar a crise econômica que assolava o reino desde meados do século XVII. A educação foi considerada um dos pilares essenciais para remediar a crise. Na segunda metade do século XVIII, sob o governo de D. José I e seu ministro, Sebastião José de Carvalho e Mello, futuro Marquês de Pombal, essas discussões foram transformadas em políticas efetivas, iniciando-se o período das reformas educacionais.

Entretanto, é importante notar que mesmo a adoção de novas ideias no âmbito educacional não quebrou totalmente com a tradição. A questão da manutenção das hierarquias se reflete na própria reforma educacional, que tem como intenção, acima de tudo, garantir a sobrevivência da monarquia por meio da formação de vassalos virtuosos, cristãos e, acima de tudo, fiéis.

Tendo isso em vista, podemos afirmar que a educação oferecida no período não pode ser considerada universal, ou seja, igualitária. Respeitando o *status quo*, a maioria dos ilustrados acreditava que cada grupo social deveria ser educado para cumprir as funções que lhes eram determinadas, o que colaboraria para o bem comum e para o bom funcionamento da sociedade. Assim, a educação variava de acordo com o grupo social, sendo que os últimos graus instrutivos (referimo-nos ao ensino universitário) era reservado preferencialmente aos nobres.

A percepção da educação de mulheres por parte dos autores ilustrados deve ser compreendida a partir desse viés. Em uma sociedade na qual as ideias ilustradas foram adotadas de forma que não quebrassem totalmente com as questões hierárquicas, a desigualdade entre os sexos continuou fazendo pleno sentido. Assim como muitas ideias do Iluminismo português, aquelas referentes à educação de mulheres pode ser compreendida como uma atualização da tradição aos tempos modernos. Daí a

insistência dos autores ilustrados em afirmar que o papel último das mulheres era ser *a primeira mestra dos futuros homens públicos*. Temos, em última instância, a atualização do papel feminino tradicional emergindo do centro das discussões ilustradas a respeito de transformações educativas.

Entretanto, precisamos ter em mente que as discussões a respeito da igualdade entre homens e mulheres nos Iluminismos de outros locais da Europa não difere muito do que ocorreu em Portugal. Nesse sentido, em outros países como, por exemplo, a França, as mulheres continuaram ser tidas pelo movimento ilustrado, majoritariamente, como diferentes e, portanto, como não merecedoras da inclusão nos processos de decisão política.

No que diz respeito às discussões acerca da educação, muitos autores também mantiveram a ideia de que as mulheres deveriam receber formação suficiente apenas para cumprir suas funções tradicionais. Exemplo clássico de obra que considera naturalizada a desigualdade entre homens e mulheres e molda a educação de ambos os sexos a partir dessa diferença é *Emílio ou Da Educação*, de Jean Jacques Rousseau (1762).

Entretanto, algumas correntes pós-iluministas foram responsáveis por radicalizar as ideias do movimento, passando a admitir certo grau de igualdade entre homens e mulheres. Isso resultou, em última instância, no surgimento de discursos inflamados de algumas mulheres a respeito da necessidade de se considerar as mulheres como capazes de participar dos processos decisórios políticos, conforme aponta Celia Amorós (1992). Foram esses o caso de Olympe de Gouges (1748-1793), para a França e Mary Wollstonecraft (1759-1797), para a Inglaterra.

Portanto, apesar das especificidades da Ilustração portuguesa que levaram a manutenção das desigualdades entre os sexos, que serão discutidas nesse trabalho, vemos que as expressões iluministas de outros locais também compartilhavam desse paradigma.

4) Entre Fontes e Interpretações: a Estrutura do Trabalho

Todo o percurso pela História das Mulheres, História do Gênero, História da Educação e do Iluminismo foi importantes para redimensionar nosso objeto de estudo. Passamos a compreender que as diferenças e, porventura, semelhanças, apontadas por D. José da Cunha de Azeredo Coutinho para a educação de homens e mulheres em

Pernambuco estavam imersas tanto nas concepções de gênero da época quanto nas particularidades da Ilustração portuguesa. Foi a partir desse caminho que procuramos construir nosso trabalho, buscando discutir a relação entre as instituições que nos interessavam e esse contexto intelectual e político.

Com o intuito de compreender como as concepções ilustradas de educação dos sexos se entrecruzaram com a existência do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória e a do Seminário de Olinda, esta dissertação foi dividida em três capítulos. O primeiro, intitulado **Relações de Gênero nos Manuais Educativos e nas Reformas Pombalinas**, discute a percepção a respeito da educação de ambos os sexos de autores que participaram do ambiente ilustrado em Portugal. Em um segundo momento, focalizamos as reformas educacionais, buscando compreender como a discussão dos ilustrados foi colocada em prática no período pombalino. Este primeiro capítulo tem o intuito de introduzir a discussão acerca de gênero e educação que embasou o pensamento de D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho.

O segundo capítulo, chamado **Clausura e Instituições Educativas na Capitania de Pernambuco: O Seminário de Olinda e o Recolhimento da Glória**, aborda a construção e formação das duas instituições, também, a partir da perspectiva de gênero. O principal objetivo foi apontar como esses dois espaços educativos, apesar de inseridos no âmbito das reformas educacionais e das discussões acerca de educação, seguiram caminhos distintos devido às diferentes concepções de gênero dos indivíduos envolvidos em sua manutenção.

O terceiro e último capítulo, **As Discussões Sobre Gênero e Educação em Pernambuco: Os Estatutos do Recolhimento da Glória e do Seminário de Olinda** trata das regras institucionais de ambos os espaços, e busca compreender como os estatutos escritos por D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho se pautaram pelas discussões ilustradas sobre educação.

CAPÍTULO I: RELAÇÕES DE GÊNERO NOS MANUAIS EDUCATIVOS E NA REFORMA POMBALINA

Quanto à necessidade, eu acho-a grande que as mulheres estudem. Elas, principalmente as mães de família, são as nossas mestras nos primeiros anos da nossa vida: elas nos ensinam a língua; elas nos dão as primeiras idéias das coisas. E que coisa boa nos hão-de ensinar, se eles não sabem o que dizem?

Luís António Verney, 1746.

Este capítulo tem o intuito de analisar quatro manuais educativos do Portugal setecentista em conjunto com o período das Reformas Educacionais Pombalinas. Tais obras são fontes de grande interesse para o estudo do pensamento educacional, especialmente levando-se em consideração os papéis de gênero e o seu componente moral. Esses manuais, mais do que tratativas teóricas a respeito do assunto, são compilações daquilo que se consideravam boas ou más maneiras na vida social (ELIAS, 1994 [1939]: 85). Assim, reúnem as formas de se portar em sociedade tidas como ideais para cada sexo, contrapondo-as ao comportamento considerado inadequado.

Em um primeiro momento, analisaremos os seguintes manuais de educação do século XVIII: *Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre*, de Pina e Proença (1739), *Verdadeiro Método de Estudar*, de Luís António Verney (1749), *Cartas Sobre a Educação da Mocidade*, de António Nunes Ribeiro Sanches (2003[1760]) e *A Aia Vigilante*, de Joanna Rousseau de Villeneuve (1767). A partir dessas obras, buscamos compreender como cada autor traçou diferenças de gênero aplicadas à educação. Já em um segundo momento, discutimos as ações relacionadas às reformas educacionais, tendo em vista compreender como a concepção de educação presente nas obras em questão balizou as decisões da Coroa portuguesa de formar um novo método para a educação de seus futuros vassallos virtuosos. Nesse sentido, discutimos também as ações relacionadas à educação feminina.

O entendimento do pensamento que possibilitou as reformas, bem como das ações políticas tomadas durante o período pombalino abordados nesse capítulo, são importantes para a compreensão mais ampla das transformações educacionais que

aconteceram em Pernambuco em fins do século XVIII. A natureza das duas instituições ligadas ao Bispo D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, o Recolhimento da Glória e o Seminário de Olinda, só pode ser compreendida a partir do momento em que melhor se entende o que se pensava a respeito da educação de homens e mulheres naquele momento.

As palavras de Luís António Verney, da obra *Verdadeiro Método de Estudar*, que se encontram na epígrafe desse capítulo, demonstram bem o entendimento sobre a educação feminina que circulava no Portugal setecentista. Acreditava-se, então, que a necessidade de educar as mulheres explicava-se a partir do que era considerada a função feminina primordial, ou seja, o papel de mãe e primeira mestra.

Verney certamente não está sozinho ao expressar essas ideias, uma vez que, desde o início do século XVIII, a preocupação com questões educacionais de ambos os sexos aumentou de maneira significativa em Portugal. Autores como Martinho Mendonça Pina e Proença (1739) e, mais tarde, Antonio Nunes Ribeiro Sanches ([2003]1760) e Joanna Rosseau de Villeneuve (1767), em contato com o movimento ilustrado e com a discussão acerca da necessidade da educação para a boa organização social e a regeneração política de Portugal, expressaram ideias similares acerca do papel das mulheres na educação dos filhos.

Admitimos que a ideia da mãe como primeira mestra não é uma novidade do século XVIII, podendo-se remetê-la ao início do período moderno. A antiguidade dessa concepção de papel feminino pode ser compreendida quando voltamos o olhar para o culto à Santanna Mestra. A partir da Contra-Reforma e da necessidade de cristianizar os espaços coloniais, a Igreja passou a conceber para as mulheres o papel de promotoras da educação religiosa entre as famílias. Surge, daí, a associação entre a figura da mãe e a da mestra, personificada em Santanna. Segundo Maria Beatriz de Mello Souza (2002):

O Estado português visava não apenas povoar a colônia, mas ainda transformar mulheres em mães devocionais e educadoras. Vários autores leigos ressaltaram a importância das mães na educação das filhas, inclusive especialistas no século das luzes. Assim como Santanna Mestra era representada como Maria e José como seu esposo, considerava-se que o papel das mulheres não se limitava aos filhos, abrangendo deste modo toda a família, como ressaltou A.N.R. Sanches (SOUZA, 2002: 242).

Tal noção cultural, proveniente do século XVI, foi resignificada já no século XVIII, por ilustrados que apontavam a necessidade de reformas educacionais. A partir da urgência de uma nova formação para os futuros homens de Estado, as concepções tradicionais acerca dos papéis femininos foram lembradas. Ou seja, passou-se a enfatizar também a importância da educação de mulheres para cumprir seus papéis domésticos tradicionais, pois essa seria a melhor maneira de garantir a formação correta dos homens públicos.

Portanto, ao mesmo tempo em que se enfatizava a importância de se educar os homens nobres para servirem ao Estado, atribuía-se às mulheres a função de cuidar da primeira educação desses homens. O que importava, nesse caso, era a formação de homens de Estado virtuosos, o que se dava, necessariamente, por meio do primeiro exemplo da mãe. Assim, os autores ilustrados e os indivíduos por trás das reformas educacionais tentavam formar não só vassallos capacitados e bem instruídos para cuidar das questões do Reino, mas, também, fazer com que esses mesmos homens fossem vassallos ideais.

De acordo com Nobert Elias (1994 [1939]), as regras de comportamento adequadas para os grupos sociais se transformam significativamente ao longo do período moderno. Esse assunto passou a ser frequentemente abordado em manuais educativos, desde o século XVI até o XIX, especialmente naqueles dirigidos às camadas nobres, que deveriam saber se portar bem em corte. A discussão ganha novo impulso com o movimento ilustrado e, em Portugal, é trazida à tona pela maioria dos autores que se preocupam em apontar a necessidade de mudanças pedagógicas. As reformas educacionais, inspiradas por essa discussão, colocam esse componente moral como de extrema importância para a formação do novo súdito.

Contudo, as expectativas de gênero em relação ao sexo masculino não se restringiam somente à vida pública, visto que eles também teriam importante função no seio familiar, especialmente no que diz respeito ao controle e educação da esposa. Era papel do homem garantir que a primeira mestra fosse preparada suficientemente bem para o cumprimento de seu papel, a criação dos filhos.

Sobre as diferenças dos papéis sexuais, recorreremos às reflexões de Antonio Manuel Hespanha sobre a estrutura da família do Antigo Regime. Hespanha trabalha fontes jurídicas, que têm diferente natureza das fontes relacionadas neste trabalho; ainda

assim, as afirmações do historiador português nos interessam a partir do momento em que se admite que os textos jurídicos *compreendem as relações profundas que os homens tem de si mesmo e de sua sociedade* (HESPANHA, 1994: 295) e *são textos que recolhem resultados de experiências sociais de organização* (*Idem*). Assim, as fontes trabalhadas pelo autor dizem muito sobre a estrutura social como um todo. Tais reflexões podem também, em certa medida, ajudar a pensar sobre as obras pedagógicas da época, tomadas as devidas proporções e cuidados, por se tratarem de universos literários distintos.

De acordo com Antonio Manuel Hespanha (2010), a estrutura da família no antigo regime era hierárquica. Assim, apesar de marido e esposa serem *um só corpo e uma só carne*, desempenhavam papéis diferenciados no seio da família. Cabia ao homem, cabeça da família, *dirigir, defender, sustentar e corrigir moderadamente a mulher* (Hespanha, 2010:130). O pai, que era *prudente*, deveria cuidar para que a educação de seu filho fosse orientada para a virtude. Deveria, também, controlar o contato do filho com pessoas que possivelmente poderiam arruinar essa educação, sendo que especialmente as mulheres de um estrato social inferior, como escravas, eram uma grande ameaça.

Discute-se quão profunda seria a educação oferecida às mulheres, uma vez que pouco conhecimento instrutivo era destinado a elas, e havia ênfase na formação (ou controle) do comportamento (NIZZA, 1977; ALGRANTI, 1993; ALMEIDA, 2006). Entretanto, conforme apontamos na Introdução, medir a profundidade da educação exclusivamente a partir do acesso ao conhecimento instrutivo é uma visão teleológica, pois aplica o conceito de educação do presente ao passado. A formação deve ser compreendida como a principal função educativa em Portugal dos setecentos, abrangendo a educação de homens e mulheres.

Ora, as obras do século XVIII que abordam a educação feminina e masculina focalizam o que consideram ser o comportamento adequado para ambos os sexos, e trazem um conceito muito particular de educação, entendida como formação ampla do indivíduo. Assim, atribuía-se importância não só a instrução formal, mas também ao aprendizado das formas de comportamento para o bom convívio social.

Compreender a formação como componente educativo essencial da época é, também, desfazer-se de possíveis interpretações dicotômicas acerca da construção social

da diferença entre os sexos (SCOTT, 1986). A formação entrecorta a questão de gênero, uma vez que é considerada necessária tanto para homens quanto para mulheres.

1.1) Quem e Como Educar? A Crítica dos Autores Ilustrados sobre Educação de Homens e Mulheres no século XVIII

A partir do século XVIII, o contato de intelectuais portugueses com os círculos ilustrados europeus resultou em discussões a respeito de assuntos diversos, então tratados no movimento iluminista. A educação, entendida como a alavanca para a mudança social e para a felicidade humana, foi um desses temas (NEVES, 1984).

Nesse contexto, alguns autores passaram a ver a mudança no modo de educar como uma das soluções para a crise política e econômica que o Reino vinha enfrentando desde meados do século XVII. Bebendo de fontes literárias disponíveis, especialmente John Locke, M.Rollin e Fénelon, muitos autores escreveram tratados sobre educação, que iriam, posteriormente, dar alicerce a toda a estrutura das reformas educacionais pombalinas.

Conforme apontamos anteriormente, devido às especificidades do Iluminismo português, a adoção de novas concepções acerca da educação foi feita em constante diálogo com as ideias tradicionais. Isso é particularmente verdade em relação à manutenção das hierarquias, visto que pensaram a educação de tal modo que não desarranjasse a composição social então existente.

Martinho Mendonça Pina e Proença (1693 – 1743) pode ser considerado um dos pioneiros a formular um projeto educacional nos moldes ilustrados em Portugal. Estudou, desde cedo, Retórica e Latim, sendo que cursou Filosofia na Universidade de Coimbra, sem ter finalizado. Tinha amplo conhecimento também em outras áreas do conhecimento, como Matemática e Direito. Participou do movimento das academias, sendo membro da Academia dos Anônimos e da Academia Real da História Portuguesa (CALAFATE, s/d).

Interessado em temas acerca da educação, Proença foi grande divulgador de John Locke, Fénelon e M.Rollin. Sua principal obra sobre o assunto, *Apontamentos para a educação de um menino nobre* (1739), é anterior às Reformas Pombalinas e

acreditamos que pode ter sido fonte de inspiração para os outros autores tratados nesta dissertação, como Luís António Verney e Antonio Nunes Ribeiros Sanches.

Uma característica importante dos *Apontamentos Para a Educação de um Menino Nobre* que deve ser notada é a quase ausência de comentários sobre a educação de mulheres ou do papel das mesmas na educação dos filhos. Proença ressalta a importância dos pais na educação das crianças, mas poucas vezes faz a diferenciação entre os papéis do pai e os da mãe, o que dificulta a análise de gênero. Isso, entretanto, não diminui a importância da obra para esta dissertação, uma vez que as afirmações contidas nos *Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre* são interessantes para a compreensão do pensamento pedagógico da época, sendo fonte de inspiração para os demais autores que serão tratados a seguir.

Além disso, as concepções em relação à forma de se educar um menino para a virtude e para o controle das paixões muito revelam sobre o que era esperado socialmente de homens da nobreza. Assim, a educação ideal dos meninos nobres indica as expectativas sociais em relação ao sexo masculino.

Os *Apontamentos* de Pina e Proença trazem muitas semelhanças com o *Some Thoughts Concerning Education* (1693), de Locke, sendo que o autor britânico é citado diversas vezes. Inclusive, Proença inicia afirmando que tinha a intenção de traduzir a obra de Locke, mas que optou por escrever um livro de método educativo útil à nação portuguesa, uma vez que a tradução de uma obra já existente seria dificultosa, especialmente pela diferença de costumes (PROENÇA, 1739: I).

Passemos, agora, a explorar os pormenores dos *Apontamentos* de Pina e Proença. A obra, como revela seu título, foi escrita tendo-se em mente a educação dos homens nobres, e encontramos reflexões tanto acerca da instrução em determinadas disciplinas, especialmente a gramática como, também, ideias a respeito da educação moral. Em relação à última, Proença parte do princípio de que a formação dos costumes é a parte mais importante da educação, sendo que a instrução de nada valia sem ela. Isso pode ser percebido na seguinte passagem:

...parece útil impugnar com todas as forças a persuasão vulgar, com que erradamente se julga bem educado quem tem a memória cheia de muitas vozes e factos, ainda que no discurso lhe falte a perspicácia, no juízo a madureza, e na vontade a inclinação virtuosa (PROENÇA, 1739: VIII-IX).

Assim, a principal função da educação seria formar o indivíduo para inculcar nele comportamentos virtuosos. Mas vale ressaltar que a obra também traz considerações sobre outros componentes da educação de um menino nobre como, por exemplo, a formação física e intelectual:

...e assim ainda que o principal fim da boa educação deve ser de adornar de virtudes a alma, também deve atender a quanto pode adquirir para o corpo, disposição perfeita, robusta e capaz, não só do estudo mas de todos os laboriosos exercícios da vida activa, e militar, e não somente a saúde, e vigor do corpo, é meio para o adiantamento do estudo das ciências, e nos empregos da república, mas também parte, ou condição da perfeita felicidade humana na vida, e assim devem os pais desde que nascem seus filhos aplicar todo o cuidado para lhe aumentar o vigor, e conservar a saúde (*Idem: 2*).

Notamos que, para ser um nobre ideal, o homem deveria educar-se nas virtudes da alma, na boa disposição física do corpo e, também, nas ciências. No período em que Pina e Proença escreve, a função da nobreza, além de guerrear, era também servir ao Reino. Assim, a instrução da nobreza era necessária para servir à Coroa em postos políticos e administrativos. A posição de Martinho Mendonça a respeito da aprendizagem de determinadas disciplinas é muito similar à de outros autores ilustrados, sendo prezadas, acima de tudo, a praticidade e a simplicidade do conteúdo a ser ensinado.

O autor aponta, por exemplo, a necessidade da educação prática, a partir da sugestão de que o ensino da língua latina fosse feito por meio do uso frequente, e não por meio de regras decoradas.

Essa é uma das principais inovações do ensino proposto durante o Iluminismo português. O método até então adotado pelos jesuítas foi julgado por essa nova geração como altamente especulativo e de aprendizado dificultoso. Proença, como outros autores de sua época, propunham um método alternativo, buscando pautar-se pelo conhecimento construído por meio da experiência e do contato com o mundo sensível, ideias caras ao filósofo inglês John Locke.

Essa educação completa, abrangendo os componentes instrucionais, morais e físicos, era reservada aos indivíduos nobres, sendo notório que o autor propunha a educação hierarquizada. A crítica que ele faz, assim como muitos outros ilustrados de sua época, é o fato da nobreza ser mal preparada em diversos aspectos para cumprir suas funções. Os nobres, como tais, deveriam honrar sua posição social e diferenciar-se dos

demais a partir de uma boa educação, o que, na visão de Proença, não acontecia em Portugal.

Segundo o autor, as virtudes da nobreza não eram herdadas pela sua linhagem, mas sim construídas por meio de educação sólida, daí a necessidade da mesma para diferenciar a nobreza dos demais grupos sociais. Portanto, acreditava que as características que diferenciam os nobres não eram inatas. Notamos, aqui, o ponto de diálogo com John Locke (1693).

É importante fazer algumas considerações a respeito da circulação das obras de John Locke no meio ilustrado português. Esse autor, sem dúvida, é o mais citado das obras lusitanas sobre educação lidas para o fim dessa dissertação. Entretanto, o uso que era feito das ideias de Locke pode ser considerado, no mínimo, peculiar, uma vez que eram adotadas de acordo com a realidade (ou, como coloca Proença, com os *costumes*) típica de Portugal.

A grande aproximação das ideias de Locke com os ilustrados portugueses, especialmente Pina e Proença (1739) e Luís Antonio Verney (1746) reside, acima de tudo, na questão do inatismo (COXITO, 2006). Em *Some Thoughts Concerning Education* Locke afirma que o ser humano nasce sem impressões a priori do mundo, e seria papel da educação moldar o indivíduo para que fosse racional e bom cidadão. Por isso, o futuro moral de uma criança, ou seja, o fato de ela vir a ser boa ou má, estava diretamente ligada à educação que iria receber.

Os autores portugueses adotam essa ideia, mas só até determinado ponto. Ao lermos a obra de Pina e Proença, por exemplo, percebemos que o autor acredita que as características positivas, ou seja, virtuosas, são adquiridas por meio da experiência e da educação. Portanto, as boas características não eram inatas, e deveriam ser adquiridas pela educação. Entretanto, no que diz respeito aos vícios, a visão de Proença se afasta da de Locke. As características negativas parecem ser, para Proença, tendência natural do indivíduo, ou seja, inatas, o que pode ser percebido na seguinte passagem:

Nem pareça, que recomenda o contrário na Escritura Sagrada o Espírito Santo, aconselhando tantas vezes, que se tratem os filhos com rigor, porque como explica a doutrina dos Santos Padres e o pio Autor da Educação Cristã, este rigor se exercita negando-lhe algumas vezes as naturais demonstrações de carinho, e contrariando-lhe sempre os apetites desordenados da soberba, ira, cobiça, e outras paixões que produz a natureza (PROENÇA, 1739: XIV-XV).

Assim, para Proença, o fato de o homem adquirir conhecimentos a partir do meio não descarta a possibilidade de existirem características inatas, especialmente no que diz respeito aos vícios. A crença de que os homens nascem maus está ligada, como é possível perceber no trecho citado, às crenças do cristianismo.

Vale lembrar que a discussão a respeito das características naturais dos indivíduos alimentou o debate a respeito das diferenças entre os sexos. Os autores ilustrados, ao comentar sobre a educação feminina, muitas vezes afirmavam que as mulheres possuíam a mesma capacidade de aprendizado que os homens, mas que sua educação deveria ser diferenciada de acordo com o papel social que deveriam cumprir. A diferenciação entre mulheres e homens, residiria, nesse caso, em suas funções sociais, e não em características naturais.

A adoção desse pensamento revela-se como inovador visto que, durante muito tempo, acreditou-se que as mulheres possuíam características naturais que as impediam de aprender tão bem quanto os homens. Em períodos anteriores à Ilustração no qual se discutiu a importância da educação feminina, os autores partiam do princípio de que as mulheres possuíam uma inferioridade natural, ideia que esteve em plena circulação desde Aristóteles (FERNANDES, 1995).

Entretanto, sempre devemos ter em mente que a Ilustração portuguesa não quebra totalmente com as tradições, e não são poucos os autores do mesmo período que naturalizam os defeitos femininos, colocando a mulher em um patamar inferior aos dos homens, por possuir um conjunto de vícios inatos que seriam responsáveis por dificultar sua educação. Sabemos que a ênfase no controle comportamental era maior na educação destinada às mulheres, justamente porque se acreditava que elas tinham desvios de comportamentos inerentes.

Os defeitos inerentes das mulheres, especialmente aquelas de camadas sociais inferiores, aparecem em alguns momentos no livro de Pina e Proença. Quando o autor aborda a questão da necessidade de ensinar a criança a falar sempre a verdade, a figura da ama aparece como uma potencial ameaça, uma vez que ela pode contar mentiras e histórias fantasiosas, levando o menino para o rumo dos vícios:

Recomendamos muito, que nunca se falte ao que se lhes promete, e que nunca as amas, e mais domésticos enganem as crianças para as

persuadir, e aquietar, como algumas vezes fazem contra a máxima de que não há de obrar mal para que suceda bem (*Idem*:93-94).

Como podemos perceber, a ama, assim como outros criados domésticos, são apresentados como um perigo para a educação infantil, pois, muitas vezes, não são considerados pessoas virtuosas. A importância de escolher uma ama virtuosa reside no fato de ela ser a primeira mulher com quem a criança entrava em contato, e as primeiras impressões, na visão de Proença, eram responsáveis por formar o caráter de toda a vida.

O contato com domésticos também seria prejudicial à formação da racionalidade da criança, pois muitas vezes essas pessoas contavam histórias fantasiosas. Vemos, nesse caso, a crítica comum do Iluminismo a crenças não baseadas na realidade e a valorização do pensamento racional. Em outro momento, quando trata do medo, Pina e Proença também aponta a possível contribuição maléfica das amas, responsáveis por contar histórias fantasiosas que assustam os pequenos:

Todos sabem, que se não devem amedrontar as crianças tenras com ideias horrorosas, de fantasmas, defuntos, demônios e outras semelhantes, de que muitas vezes usam as *amas* para os aquietarem; pois deixando à parte o dano, que um terror grande, e repentino pode causar em os tenros órgãos de uma criança, que pode ser tal que impedindo a circulação dos espíritos, lhe cause morte repentina (*Idem*: 68-69).

Como complemento a essa ideia, Proença traz a tona o papel do pai de família como o controlador das mulheres e demais pessoas que poderiam arruinar a educação dos filhos. As digressões em relação ao pai como o centro do poder familiar revelam as expectativas de gênero em relação ao sexo masculino, como se pode perceber no trecho abaixo:

...e assim deve o prudente pai, estabelecer lei inalterável em sua casa, que ninguém meta medo às crianças com estrondos, ou aparências horrorosas, nem contem histórias (pela maior parte apócrifas) de aparecimento de defuntos, fantasmas ou demônios (...) (*Idem*:71-72).

Assim, percebemos como Pina e Proença atribui papéis diferenciados aos dois sexos na criação dos filhos. Ambos, pai e mãe, têm o dever de servir de exemplo virtuoso. Entretanto, cabe ao pai controlar as influências externas à educação moral da criança.

Posteriormente, Luís Antonio Verney discute o assunto das relações entre os sexos no âmbito educativo de forma mais aprofundada. O autor certamente foi um dos

ilustrados que mais inspirou as reformas educacionais pombalinas. Nascido em 1713 em Portugal, estudou na escola da Congregação do Oratório e na Universidade Jesuítica de Évora. Graduou-se em Artes em 1737 e mudou-se, no mesmo ano, para a Itália, aonde estudaria Direito Canônico. Seu contato com o movimento ilustrado se deu essencialmente em terras italianas (SALGADO JÚNIOR, 1950).

Sua principal obra a respeito de educação, *O Verdadeiro Método de Estudar*, de 1746, causou grande polêmica à época em que foi lançada, especialmente devido à sua crítica ácida aos métodos de ensino jesuíticos. *O Verdadeiro Método* foi escrito na forma epistolar, e constitui-se por oito cartas, divididas em dois tomos, nos quais Verney discute métodos de ensino das principais disciplinas do período, ensinadas tanto nos primeiros níveis da educação quanto nas Universidades.

O Verdadeiro Método, especialmente em comparação com as outras obras analisadas, dedica grande espaço à questão da instrução. Preocupado em formar um novo instrumental humano para o Reino, Verney discutiu em cada carta as principais disciplinas da época, e sua importância para o avanço de Portugal. Assim, aponta métodos diferenciados para estudar gramática, latim, retórica, filosofia e medicina. Verney preocupava-se com a praticidade e a simplicidade do que seria ensinado, sugerindo, por exemplo, que se deveria aprender o latim por meio da língua materna. Outro ponto inovador em sua obra diz respeito ao estudo da História Natural, campo da filosofia e da física, considerado de grande importância para explorar as riquezas naturais de Portugal e de seus domínios.

Assim como no caso de Martinho Mendonça Pina e Proença, há grande conciliação de pensamento entre Verney e Locke, especialmente no que diz respeito ao inatismo, conforme apontado pela historiografia (SALGADO JUNIOR, 1950). Não obstante admita a igual capacidade dentre os homens para fins de aprendizagem, o método sugerido por Verney era dedicado especialmente aos nobres.

Assim, o autor tinha em vista a formação de uma elite ilustrada para cuidar dos negócios do Reino. Ao entrar no mérito da questão, Verney amplia a discussão educacional para o âmbito da formação do indivíduo nobre, sendo que as virtudes da nobreza não eram consideradas hereditárias, e esse grupo deveria cuidar da educação para manter-se no topo da hierarquia, visto que a mera hereditariedade não era considerada fator exclusivo.

O autor acreditava que todo ser humano, independentemente de sua linhagem social, tinha a mesma capacidade de aprendizado, caso se esforçasse para tanto. Essas opiniões são reveladas na seguinte passagem:

Se o nobre soubesse que coisa é a virtude e como se adquire, conheceria que o nascimento não tem influxo nenhum nela. Se um moço não tem talento para entender bem, docilidade para receber os documentos, e boa educação, seja quem quer que for, raríssima vez obrará bem; visto ainda que muitos, que a tiveram, obraram muito mal, porque neles a malícia desfazia quanto produzia a educação (VERNEY, 1950 [1746]: 275).

Por acreditar que todos possuíam as mesmas capacidades intelectuais, Verney tinha em mente que a educação deveria diferenciar-se somente no que diz respeito às funções a serem desempenhadas por cada grupo social. Assim, os plebeus deveriam receber alguma educação formal, o suficiente para desempenhar seus papéis. Mais uma vez, apontamos a adoção de uma ideia inovadora, de que todos os homens tem igual capacidade, acompanhada da manutenção da tradição. Apesar da igualdade, as hierarquias sociais não deveriam ser perturbadas. O letramento, na visão do autor, era essencial para todos:

Fora de Portugal, vive-se de outra sorte. São tão raros os plebeus que não sabiam escrever, como aqui os que o sabem, o muxila, o carniceiro, o sapateiro, todos se divertem com os seus livros. Esta necessidade é tão clara, que todos a experimentam: e assim não podemos assaz condenar os pais, que se descuidam dessa matéria. Devia também haver, em cada rua grande, ou ao menos bairro, uma escola do Público, para que todos os pobres pudessem mandar lá os seus filhos, o que se pratica em várias partes (VERNEY, 1746:254).

Justamente por acreditar que todos os indivíduos tinham a mesma capacidade, Verney enfatizava a necessidade da nobreza destacar-se a partir de educação diferenciada. Caso isso não acontecesse, esse grupo poderia perder espaço no topo da hierarquia social.

Devido à virtude não ser uma característica inata da nobreza, esse grupo deveria esforçar-se, por meio de uma educação correta, para adquiri-la e mantê-la. Assim, nobres e plebeus distinguem-se somente pelo modo de agir, e era função da nobreza esforçar-se para aprender as normas de comportamento que resultariam na sua distinção social:

Quando se diz que um homem procede como quem é etc. quer dizer que, conhecendo que é filho ou descendente de um homem ilustre

pelas suas ações e virtudes, tem a obrigação de imitar os seus antepassados, e exceder os inferiores tanto nas ações quanto no tratamento (...). Ora é certo que, se considerassem bem estes senhores todas essas coisas, se reconhecessem que o nobre (falo sempre de nobreza hereditária) em nada se distingue do Plebeu mais que no tratamento, se advertissem esse título (...) traz consigo a obrigação de possuir e exceder os plebeus nas virtudes, sem dúvida que formariam mui diferente conceito do mundo (...) (VERNEY, 1950 [1746]: 276).

É importante apontar que o entendimento de que todo ser humano possui as mesmas capacidades intelectuais estendia-se também às mulheres. Assim, ao contrário de outros contemporâneos seus, o autor acreditava as mulheres não possuíam características inerentes que as faziam ser menos capazes intelectualmente em relação aos homens. Ao que tudo indica, Verney acreditava que as diferenciações entre os sexos estavam ligadas mais aos papéis que deveriam desempenhar em sociedade do que às diferenças de sua natureza. Nas páginas dedicadas ao ensino das mulheres, o autor não tece comentários a respeito do que seriam os defeitos tipicamente femininos, inatos às mulheres, que são citados por outros autores. O trecho a seguir revela o pensamento de Verney em relação à igualdade intelectual de homens e mulheres:

Pelo que toca à capacidade, é loucura persuadir-se que as mulheres tenham menos que os homens. Elas não são de outra espécie no que toca a alma: e a diferença do sexo não tem parentesco com a diferença do entendimento (...). Nós ouvimos todos os dias mulheres que discorrem tão bem como os homens. E achamos nas histórias mulheres que souberam a Ciência muito melhor que alguns grandes leitores, que nós ambos conhecemos. Se o acharem-se muitas que discorrem mal, fosse argumento bastante para dizer que não são capazes, com mais razão o podiam dizer de muitos homens. Compare V.P uma freira moça da Corte, com um Galego de mezes; e verá quem leva a vantagem. De onde nasce esta diferença? Da aplicação e exercício que um tem e outro não tem. Se das mulheres se aplicassem aos estudos tantas, quantos entre os homens, então veríamos quem reinava (VERNEY, 1746: 291).

Além disso, Verney também acreditava que a ruína da educação das crianças estava na falta da preparação de mulheres que delas cuidavam. Assim, uma mulher bem educada poderia, por meio do bom exemplo, guiar os filhos para o caminho da virtude ao passo que uma mulher pouco instruída poderia ser extremamente prejudicial para esse processo. Nesse sentido, a opinião do autor assemelha-se a dos outros autores apresentados nesse capítulo, como se pode perceber na seguinte passagem:

Os primeiros mestres das línguas vivas, comumente são mulheres, ou gente de pouca literatura, de quem vem, que se aprende a própria língua com muito erro, e palavra imprópria, e pela maior parte

palavras plebéias. É necessário emendar com os estudos, os erros daquela primeira doutrina (*Idem*: 5).

Assim, a educação feminina era organizada de acordo com o papel que as mulheres deveriam desempenhar em sociedade. Verney não quebra com o entendimento de que a mulher era a primeira mestra dos homens e sua educação era voltada para cumprir essa tarefa. Portanto, percebemos como a educação proposta para os dois sexos emergia de um entendimento desigual de sociedade, no qual cada grupo deveria cumprir uma função específica, e para isso ser educado.

O currículo pensado por Verney para as mulheres era bem menos extenso se comparado ao dos homens. Elas deveriam aprender a ler, escrever, ter alguma noção de gramática, das quatro operações da matemática, de história (sagrada e profana) e de língua espanhola. Deviam também, aprender a coser e dançar. O latim era reservado somente às freiras.

O currículo apresentado acima poderia sofrer variação de acordo com a posição social da mulher em questão, uma vez que os grupos inferiores deveriam aprender menos ainda. Isso fica claro quando o autor trata do aprendizado de latim:

Já se sabe que não falamos das mulheres ordinárias: porque estas basta que saibam as coisas de casa e ler um livro, etc. História, Latim e outras dessas coisas não são tão necessárias. Falo das pessoas civis e nobres (...) (VERNEY, 1746:298).

Portanto, o currículo apresentado por Verney destinava-se sobretudo às mulheres nobres. É importante notar que a educação das mulheres nobres, na visão deste autor, era bem diferente daquela dedicada aos homens nobres, uma vez que os últimos deveriam contar com maior conhecimento instrutivo. Pautados por essa fonte da época, não percebemos a educação de homens e mulheres do círculo nobre de Portugal como igualitária, tal qual aponta Maria Beatriz Nizza (1977).

O aprendizado da economia era particularmente importante para a educação feminina, uma vez que uma mulher que não soubesse administrar bem a economia da casa poderia levar toda a família à ruína:

Vemos todos os dias muitas Senhoras, e V.P. conhece algumas, arruinarem as suas casas e rendas, com coisas que talvez não são supérfluas, mas porque não sabem gastar. E assim empregam dez, no que vale três. Isto não é grandeza, é ridícula, e ignorância. Grandeza chamo eu saber gastar quanto se deve (*Idem*:295).

Além dos gastos domésticos, as mulheres também deveriam saber o suficiente para cuidar de suas posses, caso os maridos viessem a falecer. Vale lembrar que viúvas que administravam sozinhas suas terras era algo comum em Portugal (ALMEIDA, 2006). Para Verney, a educação em economia devia abranger também essas mulheres. Isso pode ser percebido na seguinte passagem:

Deve também ter alguma ideia, do modo de conservar e aumentar as rendas das suas fazendas. Sucede todos os dias, que as senhoras fiquem viúvas, e tutoras de seus filhos, ou senhoras absolutas de muitas fazendas. E neste caso, se não tem alguma ideia, e conhecimento destas coisas, não podem deixar de arruinar os seus bens, ainda que lhes pareça que tem feitores de consciência (*Idem*: 296).

Assim, percebe-se como a educação concebida por Luís António Verney era essencialmente hierárquica, apesar de entender que todo ser humano tinha as mesmas capacidades intelectuais. Tendo isso em vista, cada indivíduo deveria aprender somente o suficiente para cumprir suas funções no estrato social que pertenciam. A instrução mais completa era reservada à nobreza e ao clero, que seriam responsáveis por administrar a República e a Igreja. Essa diferenciação também é visível nas relações entre os sexos, pois as mulheres, apesar de possuírem a mesma capacidade intelectual do que os homens, deveriam ser educadas para cumprir papéis específicos.

O entendimento da educação como mantedora das hierarquias sociais também está presente na obra de António Nunes Ribeiro Sanches, *Cartas sobre a Educação da Mocidade* (2003[1760]). Sanches possuía origem judaica e formação médica, sendo que fixou sua residência na França. Foi um dos colaboradores da Enciclopédia de Diderot e d'Alembert, o que atesta seu envolvimento com o movimento iluminista europeu. Sanches foi, tal qual Verney, um importante colaborador das reformas educacionais pombalinas, e pode ser considerado o mais radical dentre os ilustrados portugueses, levando-se em conta suas ideias a respeito da estatização total da educação e da retirada deste domínio das mãos das Ordens Religiosas (FRANCO, 2006).

Cartas sobre a educação da Mocidade foi lançado em 1760, período no qual as reformas pombalinas já estavam ocorrendo. A obra foi responsável por inspirar muitas ações educacionais no período, tal como a construção do Real Colégio dos Nobres, em 1761. Assim como os outros ilustrados, Sanches defendia uma educação prática, que

preparasse os homens de Estado, que deveriam ser nobres, para as funções administrativas relativas ao Reino.

Tendo isso em vista, o que Sanches propunha não era uma educação universal, visto que orientava especificamente a educação dos homens nobres. Inclusive, era mais radical se comparado com Verney, uma vez que acreditava que os grupos sociais considerados inferiores não deveriam receber qualquer instrução. A educação formal desses grupos era considerada perigosa, pois ameaçava a manutenção do *status quo* social e implicava no afastamento das pessoas de trabalhos tradicionais, a exemplo do que teria ocorrido na França:

Queixaram-se em França que depois de cento e trinta anos se despovoaram os campos, e que todos buscam as cidades ou se expartiram de buscar fortuna em outros climas: a causa é a infinidade de escolas de ler e escrever na mínima aldeia de dez ou dose casas (...)
(SANCHES, 2003 [1760]: 33).

Assim, até mesmo as escolas de ler e escrever deveriam ser restritas a um público muito específico.

Em relação ao tipo de educação que deveria ser dedicada à fidalguia, Sanches relata a importância da formação, considerada mais essencial do que a própria instrução. Nesse sentido, a educação deveria ser voltada para o desenvolvimento das virtudes. O autor cita diversos intelectuais que consideram tal assunto de suma importância, dentre eles, Erasmo de Roterdã, David Hume e St. Pierre. Os dois últimos autores merecem destaque, por serem considerados precursores do Iluminismo inglês e francês, respectivamente. A visão de Sanches a respeito dessa matéria pode ser percebida na seguinte passagem:

Queixa-se David Hume e l' Abbé de St. Pierre, que nas Escolas se enchem os juízos da Mocidade de muita instrução, e que nenhum caso fazem os Mestres de formar os costumes, nem de fazer o menino bom: todo o seu desvelo é que saibam muito, que recitem de memória muitas laudas de prosa, e outras tantas de versos. Seria tão necessário que os meninos que saíssem da escola, ficassem também instruídos na obrigação que têm de serem homens de bem, como na de Cristão
(*Idem*: 36).

Tendo em vista a formação dos meninos nobres, Ribeiro Sanches considera essencial o exemplo de pessoas virtuosas. O mestre, por exemplo, deveria não só possuir amplo conhecimento do assunto que seria ministrado nas aulas, mas também servir de exemplo aos seus pupilos, como se percebe no trecho citado a seguir:

Imitamos o que vemos, e sem nos apercebermos do que fazemos, adquirimos o hábito, antes de pensar que é vicioso: somos dotados desta admirável propriedade, que influi tanto em todas as acções da vida humana; e por isso não convém que tenha aquela tenra idade tão apta a imitar e tão susceptível das impressões extraordinárias, ter por objecto continuado um Mestre no corpo defeituoso, e muito menos no ânimo; e por essa razão devia ser de costumes aprovados e conhecidos com louvor (SANCHES, 2003 [1760]: 50).

Mantendo a tradição de pensar a educação a partir da perspectiva hierárquica, Sanches também acreditava em uma formação diferenciada para as mulheres, voltada para o cumprimento de seus papéis sociais. Vale apontar que o autor não dedica um espaço específico na obra para tratar do assunto, podendo-se encontrar comentários eventuais em diversos capítulos. Em relação à necessidade da educação feminina, afirma o seguinte:

Será impossível introduzir-se a boa educação na Fidalguia Portuguesa enquanto não houver um Colégio, ou Recolhimento, quero dizer uma Escola com clausura para se educarem ali as meninas Fidalgas desde a mais tenra idade; porque por último as Mães, e o sexo feminino são os primeiros Mestres do nosso; todas as primeiras ideias que temos, provêm da criação que temos das mães, amas, e aias; e se estas forem bem educadas nos conhecimentos da verdadeira Religião, da vida civil, e das nossas obrigações, reduzindo todo o ensino destas meninas Fidalgas à Geografia, à História Sagrada e profana, e ao trabalho de mãos senhoril, que se emprega no risco, bordar, pintar, e estofar, não perderiam tanto tempo em ler novelas amorosas, versos, que nem todos são sagrados: e em outros passatempos, onde o ânimo não só se dissipa, mas às vezes se corrompe; mas o pior desta vida assim empregada é que se comunica aos filhos, aos irmãos, e aos maridos (SANCHES 2003 [1760] : 57-58).

Novamente, percebe-se a insistência do papel das mulheres como primeiras mestras das crianças. Nesse sentido, é possível perceber que atribui não só a importância da mãe para a educação dos filhos, mas também de toda a família. Assim, era necessário que as mulheres fossem educadas para não arruïnarem a honra do seio familiar. A ideia da mulher enquanto potencial ameaça é resgatada, também, por Sanches.

Além disso, a partir desse trecho notamos que não necessariamente a mãe biológica deveria ser a educadora da prole, sendo que esse papel poderia ser passado a outras, como amas e aias. Há uma confusão no que diz respeito a todos esses papéis, sendo que é possível considerar que o papel primordial das mulheres era o de primeira

mestra, que poderia ser exercido tanto pela figura da mãe quanto por outras figuras que representassem o papel maternal.

Entretanto, inferimos a partir do trecho acima que Ribeiro Sanches acreditava que a primeira educação dos filhos deveria ser feita preferencialmente pela mãe. Em capítulo intitulado *Consequência por não criarem as mães seus filhos*, o autor afirma que é papel da mãe guiar seus filhos depois do nascimento, a partir da amamentação e, também, educá-los durante a primeira infância. Caso o filho fosse criado por outras mulheres, a exemplo de amas, elas poderiam arruinar o espírito do menino, contando-lhes ideias fantasiosas e ensinando a falar errado. Entretanto, apesar de atribuir esse papel especialmente à mãe, Ribeiro Sanches admite que, caso aias e amas sejam bem educadas para cumprir seu papel, o perigo se extinguiria.

O papel da mulher como primeira mestra e o desdobramento desse em várias figuras como mães, amas e aias é discutido de maneira mais aprofundada no livro de Joanna Rousseau de Villeneuve, tratado a seguir.

A Aia Vigilante ou Reflexões sobre a Educação de Meninos desde a Infância até a Adolescência foi publicado em 1767, período em que as reformas educacionais em Portugal já haviam sido iniciadas. Diferentemente das obras mais conhecidas dos ilustrados portugueses, é difícil medir até que ponto o livro de Joanna Rousseau serviu diretamente de inspiração para as reformas. Pode-se considerar a obra, contudo, como uma expressão do pensamento pedagógico da época, que apresenta ideias similares às dos autores já apresentados.

O livro de Villeneuve trata essencialmente de formação, e a autora abstém-se de comentários acerca de instrução, de conteúdos e disciplinas que deveriam aprender os meninos. Isso pode ser indício da importância atribuída à formação na época, uma vez que livros inteiros eram destinados somente a tal assunto. De todas as obras analisadas até aqui, a de Villeneuve não trata diretamente da educação feminina, porém, é a que oferece mais elementos para a reflexão acerca do papel dos sexos na educação, uma vez que traz como figura principal uma mulher essencialmente envolvida com a educação das crianças, a aia.

Pouco se sabe sobre a autora do livro, pois as informações biográficas são praticamente inexistentes. O *Dicionário Bibliográfico Português de Estudos*, de autoria

de Innocência Francisco da Silva (1883) traz uma pequena nota sobre a autora, afirmando o seguinte: *D. JOANNA ROUSSEAU DE VILLENEUVE, de nação franceza, mas residente em Lisboa, onde parece exercera a profissão de aia, ou mestra, em casa de pessoa grada n'esta capital* (SILVA, 1883: 144).

Percebemos que Joanna Rousseau de Villeneuve possivelmente era uma aia em casa nobre. Levando-se em conta essa possibilidade, as afirmações que faz em seu livro podem estar ligadas à sua experiência pessoal, visto que ela teria sido responsável pela educação de crianças da nobreza.

A partir da leitura do documento, é possível notar que Villeneuve, certamente, frequentava os círculos da nobreza portuguesa. Um primeiro indício disso é que a obra é oferecida à Condessa de Oeyras, esposa de Sebastião José de Carvalho e Mello. Além disso, dentre as licenças do Santo Ofício compiladas no início, o leitor pode achar os elogios do Frei Manuel de Cernáculo, que foi mestre do príncipe D .José I.

As citações de Joanna de Villeneuve também revelam a proximidade da autora com os círculos ilustrados. Ao afirmar que suas ideias estão pautadas também em autores como Locke e M.Rollin, é possível inserir Villeneuve em um círculo literário que bebe de fontes comuns, uma vez que, conforme afirmado anteriormente, esses dois autores são amplamente citados em outras obras de ilustrados portugueses.

Entretanto, a *Aia Vigilante* apresenta um diferencial em relação às outras obras analisadas nesse capítulo pelo fato de ter sido escrita por uma mulher. Isso a coloca em um local privilegiado para a análise de gênero, uma vez que possibilita o entendimento de questões referentes à educação a partir do ponto de vista de uma autora, em contraste com a maioria das obras sobre educação, escritas por homens.

Claro que isso não deve implicar na simples generalização das opiniões de Joanna de Villeneuve a todas as mulheres da época. Certamente, nesse caso, trata-se da opinião de uma única mulher, e que frequentava os círculos nobres. Ainda assim, é interessante notar como as visões a respeito da educação de homens e mulheres poderiam ser compartilhadas por autores de ambos os sexos. Uma autora tal qual Villeneuve nos ajuda a ter dimensão de como as diferenciações sociais de gênero estavam imbricadas na sociedade como um todo, não fazendo sentido pensar em um universo tipicamente feminino, a ser analisado a parte do restante da sociedade.

É possível perceber, a partir da leitura de *A Aia vigilante*, que as opiniões de Joanna Rousseau a respeito da educação se assemelhavam às dos outros autores anteriormente tratados. Ela também acreditava que a educação de um homem nobre deveria ser feita desde a primeira idade, e por pessoas exemplares e virtuosas. A questão da importância do exemplo, inclusive, aparece amplamente ao longo do livro, ligando as ideias apresentadas à corrente literária pedagógica portuguesa que frequentemente se remete a John Locke. Na visão de Villeneuve, os pais, figuras exemplares para os filhos, deveriam agir virtuosamente e ensiná-los como se portarem bem. Nesse processo, pai e mãe tinham funções diferenciadas e o teor dos conselhos dados pela autora a ambos segue uma linha de pensamento que revela as desigualdades socialmente construídas entre os sexos.

Vale ressaltar que Villeneuve não discute tão detalhadamente quanto os outros autores a importância da educação para a manutenção das hierarquias sociais. Entretanto, a própria diferenciação que a autora faz no papel dos sexos na educação dos filhos revela uma hierarquia preexistente e aceita pela autora. Além disso, alguns comentários esparsos ao longo do livro também permitem inferir que a educação moral proposta por ela se destina preferencialmente aos círculos nobres.

Um exemplo interessante em relação à opinião da autora a respeito das diferenças entre os sexos aparece no *Prólogo*, onde ela indica que, por ser mulher e por ter recebido um tipo de educação voltada para o cumprimento de seus papéis no lar, possui pouco conhecimento teórico a respeito dos temas educativos:

Pudera fazer uma dissertação, para mostrar a força de uma boa educação, amontoar autoridades, acumular alegações, referir o método que seguiam os Antigos na educação de seus filhos, citar os Gregos, os Persas, e os Chinas, pôr a contribuição de todas as Nações, e todos os autores; **mas esta erudição, além de fastidiosa, pareceria alheia da notícia de uma mulher, a quem se não favorece pouco, quando lhe concedem o entendimento necessário e suficiente para reger a economia da sua casa** (VILLENEUVE, 1767: 6-7, grifo meu).

Apesar de alegar não possuir amplo conhecimento teórico sobre o assunto, Villeneuve afirma que as questões relativas à educação vêm da *experiência de muitos anos*. Possivelmente, a autora refere-se à experiência própria como aia, e, portanto, conhecedora do lar e da educação de crianças. Isso pode ser observado na seguinte passagem:

A experiência de muitos anos me tem designado de muitas preocupações a respeito da educação. Este será o motivo por que se acharam talvez nestes apontamentos algumas máximas contrárias ao costume, mas investigue-se a natureza, estude-se o coração humano, pondere-se a constituição do homem, e estou certa que muitos dos que antes me censuraram, depois deste exame abraçarão meu parecer. (VILLENEUVE, 1767: 7-8, grifo meu)

O trecho acima permite refletir acerca do posicionamento da autora em relação ao seu próprio papel social enquanto mulher e, também, em relação ao entendimento dela a respeito do que comumente se aplicava à educação dos filhos. No que concerne ao primeiro ponto, percebe-se que Villeneuve atribui para si conhecimento e experiência em relação à educação devido ao desempenho próprio de funções consideradas tipicamente femininas. Ela foi levada a refletir a respeito de temas educativos, justamente por desempenhar o papel tradicional de aia, e isso lhe trouxe autoridade para escrever a respeito do tema. Percebemos, portanto, como os indivíduos conseguiam se destacar socialmente e agregar posições de poder, mesmo que inseridos em uma trama social onde a desigualdade imperava.

Em relação ao segundo ponto, pode-se afirmar que Villeneuve, ao criticar a educação das crianças comumente aplicada, descreve os costumes da sua época, tentando corrigi-los por meio de um método que considera mais eficiente. Assim, a obra perpassa por dois polos, o da *crítica* dos costumes considerados viciosos e o da *correção* desses vícios.

Joanna Villeneuve trabalha com figuras ideais relacionadas à educação das crianças, tecendo comentários sobre como essas figuras normalmente se portam e como deveriam se portar. Assim, as figuras mais comuns identificadas na obra da autora são a aia, a mãe e o pai. Com o intuito de compreender o papel atribuído a cada um na educação, e procurando vislumbrar as diferenciações de gênero presentes no pensamento da autora, a partir de agora serão tratados com detalhes cada uma dessas figuras.

Em primeiro lugar, a aia. Esta, sem dúvida, é a figura mais importante do livro. O título é-lhe atribuído e os conselhos do livro são, em sua maioria, a ela dirigidos. De acordo com Joanna Villeneuve, a aia é *a primeira pessoa a quem os Grandes e os Ricos entregam a educação de seus filhos, logo que saem dos braços da ama.* (VILLENEUVE, 1767: 21). Logo, a aia era responsável pela educação das crianças na sua primeira

infância, pelo menos até quando estivessem grandes o suficiente para aprenderem de mestres e professores.

Justamente por ser a primeira educadora dos meninos, a aia deveria ser inteligente, observadora e virtuosa. Ela seria uma das primeiras responsáveis por moldar o comportamento da criança, e, por isso, deveria ser uma pessoa repleta de virtudes. De acordo com a autora:

Dos braços da extremosa Ama passou enfim o menino para a direção de uma Aia inteligente. Como nesta supomos todos os predicados necessários para dar a perfeita educação, a alma do terno infante, qual branda cera, transformará como quiser. Mas advirta em se não deixar iludir por lisonjeiras aparências, prossiga atenta, e investigue incessante, até no íntimo do coração, do mimoso discípulo as sementes dos defeitos, ou vícios, que ainda que débeis, e ocultas, devem ser destruídas apenas descobertas (VILLENEUVE, 1767: 16-17).

Assim, a aia é responsável pela *perfeita educação* de seu discípulo. Note-se que, a seguir, o conceito de educação é explicado pela componente do controle comportamental. Educar perfeitamente significa, nas palavras da autora, investigar atentamente os defeitos e vícios da criança, para que sejam destruídos logo que descobertos. Além disso, há a ênfase no inatismo dos vícios, apesar de a autora considerar que a criança nasce sem impressões de mundo, como *branda cera*.

Comparando as opiniões de Joanna de Villeneuve com a dos outros autores, percebemos que a descrição do papel da aia da autora se aproxima muito do papel frequentemente atribuído na literatura educacional à mãe. Luís António Verney e Antonio Nunes Ribeiro Sanches entendiam que a mãe era a primeira mestra dos filhos, e, por isso, devia possuir todas as virtudes e qualidades a serem ensinadas aos menores. Assim, é possível afirmar que Villeneuve quer elevar a importância da aia à da própria mãe, com responsabilidade superior sobre o bem-estar da criança.

Dentre as qualidades consideradas necessárias para a primeira mestra, nesse caso, a aia, estava a paciência, o recato, a submissão e a boa observação, sendo esta última necessária para a correção dos defeitos.

A concordância a respeito de quem deveria educar os filhos, se uma aia bem treinada ou a própria mãe, não é a mesma dentre os autores. Ribeiro Sanches, como anteriormente apontado, atribuía essa função primordialmente às mães. Entretanto, é

possível perceber que os papéis das figuras femininas em contato com as crianças frequentemente se confundem, sendo que se pode atribuir a ambas a função da criação das crianças.

Portanto, é possível afirmar que as figuras femininas invocadas pelos autores, sendo elas mães, amas ou aias, representam, de maneira similar, a função maternal de boa educação na primeira infância. Nesse sentido, a necessidade da educação feminina se explica devido ao papel da mulher em bem criar os filhos.

Joanna Rosseau atribui total responsabilidade educativa à aia, que seria uma mulher preparada para educar os filhos. Assim, a mãe ficaria em segundo plano e seu convívio com a criança, seria, inclusive, prejudicial.

Ao descrever as características consideradas comuns à mãe, a autora atribuiu características negativas à personalidade da mesma. Villeneuve considerava a mãe *fraca* e, por isso, passível de arruinar a educação dos filhos devido ao amor exagerado que a eles dedicaria. Assim, cabia ao homem, como *pater familias*, zelar pela educação dos filhos iniciando pelo ponto fundamental da educação da esposa. Vale ressaltar que essa ideia, conforme afirmado no início desse capítulo, encontra-se também nos *Apontamentos* de Pina e Proença. A passagem a seguir revela o entendimento de Joanna de Villeneuve sobre o assunto:

Pais, se quereis desempenhar este precioso título, ocupai-vos na educação de vossos filhos muito antes de serem nascidos. Como o amor de mãe é excessivo, o seu extremo as dispõe a se deixarem facilmente preocupar. Se quiseres conter seus afectos, nos justos limites, acautelai de antemão os funestos efeitos da sua demasiada e cega ternura (...). Estas reflexões haveis propor-lhe com afabilidade, agrado e brandura, sem que porém a força e veemência que vos deve inspirar interesse tanta ponderação, degenerem e perca o vigor. Vigiai solícito nos extremos do seu amor, pois como mãe é enternecida, e como mulher é débil e seria perigoso deixá-la guiar pelas inspirações da sua sensibilidade (VILLENEUVE, 1767: 36-38).

Ficam bem claras, portanto, as diferenças atribuídas a cada sexo e como isso influenciaria na criação dos filhos. Ao pai, caberia não só a educação dos filhos, mas também a da própria esposa. Essa educação passava pelo controle do comportamento feminino, pois o amor e a sensibilidade exagerados, características da debilidade, fariam a mãe arruinar a educação dos filhos. Percebemos como os *defeitos femininos* são considerados características naturais pela autora.

Aqui, pode-se recuperar os comentários de Hespanha sobre as diferenças entre o amor da mãe e o amor do pai para explicar os argumentos de Joanna Rousseau de Villeneuve. Segundo este autor, enquanto o amor da mãe pelos filhos era mais intenso, o do pai era mais forte e mais constante:

Mas, se o amor da mãe é mais intenso, o do pai é mais forte e mais constante. Mais forte, pois o pai é o princípio da geração, infundindo a forma numa matéria aliás inerte e informe. Mais constante pois, se o amor da mãe é muito intenso na intimidade da infância, é o do pai que, ao longo de toda a vida, proporciona os exemplos de conduta ('o filho sai à mãe no que respeita ao estado e condição [físicos]; mas segue o pai quanto às qualidades honoríficas e mais excelentes). (HESPANHA, 2010: 124-125).

É possível perceber como Joana Villeneuve atribui à mulher o amor mais intenso que deve ser controlado pelo esposo, que possui amor mais forte e mais constante, e, portanto, mais apropriado à educação moral dos filhos. A mãe, por sua vez, por possuir um intenso amor, especialmente durante os primeiros anos da criança, era considerada pela autora como uma figura prejudicial para a primeira educação. Ela retoma, assim, o argumento da mulher como perigo eminente:

Em vão o Mestre se empenhará desvelado, em introduzir no coração do seu discípulo, as virtudes; porque nos braços da propícia Mãe achara sempre refugio, no seu amor desculpa, na sua indulgência amparo contra o castigo (VILLENEUVE, 1767: 38 – 39).

Portanto, a autora reforça a importância da primeira educação dos filhos. Caso essa não fosse feita de maneira correta, toda a educação posterior estaria arruinada. Esse paralelo também aparece quando a autora trata da figura da ama, afirmando que, se essa não desse à criança uma educação correta desde o berço, os esforços da aia, que seria a próxima responsável pela educação, seria inútil:

Se nos braços da Ama com seus afagos, ensinou vosso filho a ser violento, apetitoso e vingativo, ainda que debaixo da direção da prudente Aia, irá radicando estas perniciosas paixões, multiplicando os agrados, a proporção que o acariciado filho os corresponder (VILLENEUVE, 1767: 38).

O papel da mulher como primeira mestra, seja ela mãe, ama, ou aia era tido como essencial para a posterior educação dos filhos. Daí surge a necessidade da educação feminina, para cumprir esse papel fundamental. Ao pai, também foi atribuído o papel de educação, não só dos filhos, mas das mulheres que os rodearão.

Assim, na concepção dos autores tratados ao longo desse capítulo, os homens deveriam ser educados para serem ocupantes de ofícios públicos, e para isso deveriam receber instrução ampla. Além disso, deveriam se formar vassalos virtuosos, porque era papel masculino, também, cuidar da família, zelando especialmente pela educação e pelo controle da esposa.

Já as mulheres seriam educadas para serem mães, primeiras mestras e administradoras do lar. Cabia-lhes zelar pela educação dos filhos, cumprindo assim seu papel tradicional. Apesar de alguns autores, notadamente Verney, admitirem de forma inovadora a igualdade de entendimento entre homes e mulheres, a instrução feminina sempre teria de variar de acordo com o posicionamento social. A mulher nobre, por cumprir o papel de primeira mestra dos futuros homens públicos, deveria receber uma instrução um pouco mais complexa do que em relação as mulheres de outros grupos.

É possível perceber que, para a maioria desses autores, o alcance das virtudes típicas de camadas nobres se dava a partir de esforço e investimento na educação moral, não sendo uma característica inata e muito menos hereditária. Vemos isso também como uma possível inovação do pensamento trazido pelas Luzes. Entretanto, afirmavam também que havia uma tendência natural do ser humano ao vício, não importando se fossem homens ou mulheres, sendo a educação a responsável por corrigir essa característica.

Por isso, a questão do exemplo virtuoso e do controle do comportamento vicioso são eixos fundamentais para compreender essa mentalidade pedagógica do período, no qual a educação era tomada não só como instrução, mas também, e principalmente, como educação moral.

1.2) O Envolvimento da Coroa Portuguesa em Questões Educacionais e as Reformas de Estudos

Todas essas discussões a respeito da necessidade de uma educação pautada em ideias inovadoras mas que, ao mesmo tempo mantivesse diálogo com a tradição, especialmente no que diz respeito à manutenção das hierarquias sociais, implicaram nas políticas educacionais que tomaram lugar no período pombalino.

As reformas educacionais podem ser consideradas um conjunto de transformações nas instituições pedagógicas de Portugal, inspiradas em autores ilustrados, que tiveram lugar durante o governo pombalino (1755-1777) e se estenderam para períodos posteriores.

Como marcos dessas reformas, podemos citar, além da reforma dos estudos menores (1759) na qual se tentou contratar novos professores e novos compêndios, a criação da aula de Comércio (1759), do Colégio dos Nobres (1761) e a reforma da Universidade de Coimbra (1772). Pode-se apontar, também, o surgimento do subsídio literário, imposto destinado ao pagamento de professores e mestres (1772).

Essas reformas fizeram parte de um plano maior de reestruturação do Reino, que buscava solucionar os problemas econômicos e políticos pelos quais Portugal vinha passando desde, pelo menos, o século XVII. No governo pombalino, buscaram-se medidas práticas para solucionar a crise, sendo que a educação de um novo *instrumental humano* para a administração do reino consistia em um dos pilares da reforma (SILVA, 2006). Vale lembrar que as mudanças educacionais adotadas nesse momento foram inspiradas por autores como Verney e Sanches que, conforme afirmado anteriormente, entraram em contato com o movimento ilustrado europeu, e propuseram novos métodos educacionais, pautados na praticidade para a resolução de problemas no contexto político e econômico.

Mesmo com a adoção de alguns ideais iluministas, os novos métodos não visavam quebrar a estrutura social e política presente em Portugal naquele momento. As reformas visavam melhorar o sistema já existente, por meio de mudanças pontuais, havendo conciliação de ideais inovadores provenientes do Iluminismo defendido no resto da Europa com os dogmas católicos e com a monarquia absolutista. Segundo Luís Carlos Villalta:

O Reformismo buscava conciliar a valorização da Razão e das ciências à anteposição de obstáculos ao que soava como ameaça ao absolutismo monárquico, à religião católica e à manutenção do Império Colonial, cerceando a influência das vertentes mais radicais da Ilustração (VILLALTA, 1999: 22).

As reformas pedagógicas, vale dizer, fizeram parte desse conjunto de mudanças que tinham como objetivo a reestruturação do reino sem, contudo, ferir seus pilares principais. Ainda de acordo com Villalta:

O reformismo ilustrado abraçado por Pombal – e continuado nos reinados de Dona Maria I e na regência de seu filho, Dom João – logrou ser vanguarda no âmbito pedagógico. Assim, se a Ilustração Portuguesa foi importada, eclética, em função das próprias especificidades locais, empenhou-se em acompanhar o ritmo do que ocorria no exterior e, sobretudo, chegou mesmo a referenciar posteriores projetos de educação pública (VILLALTA, 1999: 116-117).

Além das transformações no método e de currículo, as reformas educacionais consolidaram o espaço da discussão da educação para a formação moral, entendida como essencial para a manutenção dos ideais católicos e monárquicos. Pode-se apontar que em um dos documentos-base das reformas pombalinas, o Alvará de 1772, havia a preocupação com a formação de vassallos que possuíssem virtudes e, por isso, os responsáveis pela educação (os professores régios) deviam ser pessoas virtuosas que servissem de exemplo aos pupilos.

Rômulo de Carvalho (2008) divide as Reformas Educacionais em dois períodos. O primeiro, iniciado em 1759, é marcado pela expulsão dos jesuítas e a urgência de se tomar medidas para implantar uma nova rede de ensino para substituir a que existia anteriormente. Já o segundo momento, que começa a partir dos anos 1770, marca o maior interesse do governo pombalino pelas questões pedagógicas, havendo a tentativa de corrigir as dificuldades apresentadas no momento inicial das reformas. Esse segundo momento se estende ao período pós-pombalino, no qual houve novas mudanças e mais tentativas de melhorar a rede de ensino implantada a partir de 1759.

O período inicial das reformas (1759-1770) iniciou-se com a publicação do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que dizia respeito à expulsão dos jesuítas do Reino e dos domínios coloniais, bem como às medidas necessárias para a implantação do novo método de ensino.

Como se sabe, a Companhia de Jesus manteve o monopólio da educação em Portugal até sua expulsão. Os autores ilustrados, assim como os políticos que conceberam a reforma educacional no período pombalino, tinham como característica marcante os ideais anti-jesuíticos, afirmando que o atraso educacional do Reino se dava devido aos métodos obscuros, ultrapassados e, principalmente, desconectados com a realidade dessa ordem religiosa (FRANCO, 2006).

O momento inicial das reformas educacionais foi marcado por uma série de dificuldades. A primeira delas diz respeito à falta de instrumental humano para substituir os jesuítas e para a implantação do novo método então proposto. O número de

pessoas preparadas para ensinarem o novo método, era, então, muito pequeno. Inclusive, mesmo após a implantação da reforma, muitos professores continuaram a ensinar a partir do método antigo, tanto em Portugal quanto na América Portuguesa. (SILVA, 2007). Além da falta de instrumental humano, a demora para a chegada de manuais didáticos nos domínios portugueses em substituição aos compêndios jesuíticos dificultava o início do trabalho dos professores régios (FONSECA, 2009a: 64).

O outro problema está ligado à falta de um sistema efetivo para o pagamento dos professores. Segundo Rômulo Carvalho (2008), no primeiro momento das reformas não existia uma única forma de pagar os professores e mestres, sendo que este era feito, normalmente, por meio de coletas municipais. Com isso, o atraso nos pagamentos era frequente. Além disso, houve falta de definição em relação aos valores dos ordenados dos professores das regiões específicas do Império (FONSECA, 2009a: 63). Vale lembrar que essa não é uma dificuldade relativa somente ao primeiro momento das reformas. Mesmo com o surgimento do imposto destinado ao sustendo dos mestres e professores nos anos 1770, o subsídio literário, essa situação não é totalmente solucionada, pois o desvio de verba para outros fins e o atraso do pagamento dos professores era prática corriqueira.

No segundo momento das reformas, a partir dos anos 1770, são tomadas novas medidas com o intuito de solucionar os problemas que então se apresentavam. Rômulo de Carvalho (2008) afirma que é apenas nesse período que o marquês de Pombal intervém de fato nas questões pedagógicas. Além da reforma do ensino universitário, notadamente da Universidade de Coimbra, são tomadas novas medidas para tentar reverter o quadro dos estudos menores. A partir de então, as questões educacionais passam a ser cuidadas pela Real Mesa Censória, criada nesse mesmo período.

Na tentativa de tornar mais ágil o pagamento de professores e mestres, foi criado, também em 1772, o subsídio literário. Essa foi a primeira forma de financiamento único, sendo que foi implantado tanto no Reino quanto nos domínios coloniais. O subsídio literário era um imposto arrematado localmente, que incidia sobre o vinho, a aguardente e a carne seca. No Reino e nas ilhas, a porcentagem era de 1 real por canada de vinho, 4 reis por canada de aguardente e 160 reis por pipa de vinagre. Na América Portuguesa e em África, 1 real por cada arretél de carne cortada nos açougues e 10 reis por cada canada de aguardente (CARVALHO, 2008: 455).

Segundo Adriana Maria Paulo da Silva (2007), que estudou a questão do subsídio literário na Capitania de Pernambuco, a distribuição desse imposto era problemática, visto que, enquanto a arrecadação era normalmente bem descrita, as despesas foram designadas somente por seus valores gerais. Assim, é difícil saber se o dinheiro arrecadado foi efetivamente gasto com educação, ou mesmo se havia escolas ou professores nas localidades. O desvio de dinheiro se fazia prática frequente, o que dificultava o pagamento efetivo dos professores e mestres de primeiras letras. Vale lembrar que esse desvio não era prática exclusiva da Capitania de Pernambuco, visto que Rômulo de Carvalho descreve a mesma situação para Portugal (CARVALHO, 2008: 455).

Por isso, é preciso tomar cuidado em relação ao alcance do subsídio literário. Apesar deste imposto ter sido criado para financiar a educação de uma maneira geral, sua abrangência não é tão grande quanto se possa imaginar. Isso vai além dos problemas corriqueiros no que concerne à sua arrecadação. O subsídio financiava o salário dos professores responsáveis tanto pelas aulas régias como por ensinarem em algumas instituições criadas pela Coroa nesse período.

Contudo, o subsídio não abarcava a totalidade de instituições educativas. Não se pode esquecer que existiam outros locais que também eram responsáveis pela educação, cujas atividades não eram financiadas por esse imposto. Locais como seminários mantidos por ordens religiosas e conventos, responsáveis também por formar e instruir indivíduos, não eram contemplados por esse financiamento direto do Estado. As casas leigas de clausuras, como os recolhimentos femininos, eram financiados a partir de outros meios, principalmente por doações de terceiros.

Portanto, não se pode pensar na existência de um sistema educacional público tal qual compreendemos hoje, uma vez que não existia a centralização das questões educativas na esfera do Estado. Conforme Thais Nivia de Lima e Fonseca:

...o sentido atribuído à ideia da educação para a população não era evidentemente próximo do que nós compreendemos como um sistema de educação pública, que apenas principiava sua trajetória, nos últimos anos do século XVIII, na Europa. Em Portugal e seu império, ainda sob o Antigo Regime, praticavam-se outras formas de educação fundadas em valores e concepções próprios daquela organização, mesmo sob a égide do chamado despotismo ilustrado, durante o governo de D.José I (FONSECA, 2009a: 47).

No mesmo ano da criação do subsídio literário, foi lançado o Alvará de 1772. Esse documento é um marco importante para a compreensão do alcance das reformas educacionais para grupos sociais diversos, bem como para o entendimento da hierarquização do ensino que ocorria à época. Fica claro, a partir desse momento, que a componente da formação dos costumes era um elemento essencial na educação, talvez até mais que os conhecimentos letrados. Os professores régios seriam as figuras responsáveis por serem exemplos virtuosos aos seus pupilos, ensinando-lhes não só as primeiras letras, mas, também como se portar com civilidade. De acordo com Thais Nivia de Lima e Fonseca:

As ações decorrentes do trabalho dos professores régios deveriam ter impacto direto no processo de civilização dos povos da América, por meio de uma educação que lhes incutisse as regras de civilidade formando súditos fiéis e ordeiros, e consolidasse os princípios de conduta do bom cristão (FONSECA, 2009a: 84-85).

Levando em consideração o Alvará de 1772, é possível perceber que a função última das reformas educacionais era preparar uma elite para cuidar dos interesses do Reino, e, por isso, o alcance da alta educação letrada era restrito a esse grupo especificamente. Sobre o assunto, Adriana Maria Paulo da Silva afirma o seguinte:

Em primeiro lugar, era “certo que nem todos os indivíduos” daqueles “Reinos e seus Domínios” haviam de se “educar com o destino dos estudos maiores”, porque eles, naturalmente, dependendo da sua origem social, se dividiam entre aquele “necessariamente empregados nos Serviços Rústicos e nas Artes Fabris”; e “as outras pessoas hábeis para os estudos (SILVA, 2007: 82).

Ou seja, a legislação pombalina compartilhava a idéia já anteriormente apresentada pelos ilustrados portugueses de que somente alguns setores sociais específicos deveriam receber educação formal dos últimos níveis de ensino. Contudo, Maria Paula da Silva (2007) também aponta para o fato de que, apesar de mencionar que os rústicos não necessitavam de educação, o Alvará não impede propriamente que essas pessoas frequentem as aulas régias. Inclusive, a partir do trabalho da autora, é possível constatar a presença de *índios* e *pretos* (possivelmente escravos libertos) atendendo às aulas régias já na primeira metade do século XIX.

Além de apontar os que não necessitavam de educação formal, o Alvará também indica que os grupos sociais a serem educados deveriam receber formação diferenciada, de acordo com o papel que deveriam representar em sociedade. Portanto:

Alguns estavam destinados, segundo o texto do Alvará, a aprenderem tão somente a “ler, escrever e contar”. Dentre estes, outros estavam destinados a prosseguirem estudando até poderem aprender Latim (...). E, por fim, apenas “o menor número de mancebos”, dentre aqueles que estudariam o Latim (ou qualquer outra das disciplinas menores) poderiam prosseguir nos estudos, “habilitar-se para filologia” e fazer uso das “Faculdades Acadêmicas que fazem figurar os homens nos Estados.” (SILVA, 2007: 83).

Adriana Maria Paula da Silva não menciona se o alvará traz alguma informação em relação à educação feminina. Para os fins dessa pesquisa, infelizmente, o documento completo não pode ser consultado. Contudo, partimos da hipótese de que não há menção à educação de mulheres, visto que existe uma legislação específica que estende o subsídio literário às mulheres, datada de 1790 (RIBEIRO, 2002).

A partir dos apontamentos de Adriana Maria Paula da Silva, é possível perceber questões interessantes em relação ao tipo de educação que se deveria destinar para grupos sociais diversos, e deve-se levar isso em consideração ao que tange a educação de mulheres. Conforme foi possível perceber, o nível de educação dos vassalos portugueses deveria variar de acordo com as funções a serem desempenhadas em sociedade. Assim, o currículo era extremamente variado, atendendo desde aqueles que deveriam aprender somente a *ler, escrever e contar* até os que deveriam ter um grau de formação maior, ou seja, aqueles que deviam *fazer uso das faculdades acadêmicas que fazem figurar nos homens de Estado*.

Isso é elucidativo no que diz respeito à educação feminina, pois as mulheres tinham um papel específico a ser desempenhado em sociedade que era, claramente, diferenciado do papel dos homens. Elas deviam ser educadas para serem mães, e, principalmente, as primeiras mestras dos futuros homens públicos. Assim se explicava a educação que deveriam receber.

As aulas régias, criadas em 1759 e reformuladas pelo Alvará de 6 de novembro de 1772, eram destinadas, no seu período inicial, à educação de uma elite masculina, que deveria receber letramento e conhecimentos formais mais aprofundados. Arilda Ribeiro aponta a possibilidade das sobras do subsídio literário terem sido aplicadas em algumas poucas aulas femininas, na distribuição de algumas mestras de ler e escrever que se destinariam a meninas órfãs e pobres. (RIBEIRO, 2002: 34). Contudo, o subsídio só seria estendido oficialmente às mulheres em 31 de maio de 1790, sendo que as primeiras escolas femininas no Reino seriam criadas somente em 1815.

Assim, as aulas régias não foram estendidas, em um primeiro momento, para a educação de mulheres. Isso não implicava, entretanto, na inexistência de discussões a respeito do tema, e mesmo a ausência de locais onde essa educação era praticada. Esses espaços existiam paralelamente ao aparato educacional criado pelas reformas educacionais, a exemplo de conventos, recolhimentos e mesmo o espaço do lar.

Thais Nivia de Lima e Fonseca, ao tratar de práticas não escolares, ou seja, não abarcadas pela alçada estatal, afirma que havia a preocupação em educar meninas órfãs e pobres para que garantissem seu sustento. Tal educação passava pelo aprendizado de um ofício mecânico, a costura, havendo pouco espaço para a instrução formal. De acordo com a autora:

Na dimensão das práticas educativas não escolares, destaca-se o ensino de ofícios mecânicos, observando-se uma intensa atividade no ensino das habilidades consideradas próprias para as mulheres. O aprendizado da costura, do bordado, e da tecelagem vinha acompanhado da educação moral, estabelecendo-se clara relação entre a prática honesta desses ofícios e a boa conduta desejada para as mulheres (FONSECA, 2009a: 139).

Vale lembrar que o aprendizado do *trabalho de mãos* era extremamente recomendado por Verney (1746). Esse ilustrado português considerava a costura uma forma de afastar as mulheres do ócio e de possíveis desvios de condutas. Percebe-se, portanto, como os ideais relativos à educação feminina estão presentes tanto nos discursos quanto nas práticas educativas.

Apesar da ausência de preocupação com a educação formal feminina, pode-se afirmar que o ambiente gerado pelas reformas educacionais foi responsável por avivar as discussões a respeito da necessidade da educação de mulheres. A educação delas era discutida, principalmente, no âmbito da formação e do controle do comportamento. Entretanto, é um equívoco pensar que essa esfera se restringia só às mulheres. Em relação aos homens, encontram-se também preocupação com esse mesmo tipo de formação, como se faz possível perceber por meio dos manuais educativos do período, e, também, da legislação educacional que surgiu posteriormente.

As discussões a respeito da educação feminina e masculina, bem como as transformações relativas ao universo das reformas educacionais, tiveram implicações na América Portuguesa. Isso fica claro a partir da trajetória do Bispo D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho e das duas instituições tratadas nessa dissertação. Inspirado pelos ideais e pelas transformações das reformas, Azeredo tentou colocar em prática a

discussão educacional em voga, tanto no Seminário de Olinda quanto no Recolhimento de Nossa Senhora da Glória.

Com o intuito de compreender a ligação entre as discussões pedagógicas do período e as duas instituições, serão discutidos, nos próximos capítulos, o surgimento do Recolhimento e do Seminário e o conteúdo de seus estatutos, respectivamente.

CAPÍTULO II: CLAUSURA E INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NA CAPITANIA DE PERNAMBUCO – O SEMINÁRIO DE OLINDA E O RECOLHIMENTO DA GLÓRIA

No capítulo anterior, foram discutidas as ideias educacionais que circularam em Portugal e em seus domínios durante o período da Ilustração, bem como as medidas políticas adotadas a partir do governo pombalino para colocá-las em prática. As discussões e as políticas da época implicaram, a longo prazo, no surgimento de instituições que atendessem a demanda educativa do período, tanto no que diz respeito à educação masculina quanto à feminina.

Em Pernambuco, as ideias educacionais ilustradas foram adotadas não só a partir da implantação das aulas régias na capitania. Já no fim do século XVIII, o Recolhimento de Nossa Senhora da Glória e o Seminário de Olinda foram instituições responsáveis por colocar em prática os ideais de educação de ambos os sexos pensados em anos anteriores.

O envolvimento dessas instituições educacionais com a educação que então se propunha era visível, especialmente devido à atuação de D. José da Cunha de Azeredo Coutinho nas questões relativas ao funcionamento dos espaços. Longos acordos foram feitos entre a Coroa e Coutinho no sentido de garantir a existência e o sustento adequado de ambas as instituições. Isso pode ser percebido nas cartas presentes no Arquivo Histórico Ultramarino:

(...)Me propôs o mesmo bispo que para facilitar o estabelecimento do dito Seminário sem gravar a fazenda real, nem causar um maior peso aos meus vassallos, pelo que pertencia aos indispensáveis ordenados para os mestres, e rendas necessárias para o estabelecimento, e sustentação do dito seminário, fosse eu servida mandar que os mestres e professores fossem pagos pelo Subsídio Literário, (...), ficando as aulas do mesmo seminário abertas, não só para os seminaristas e estudantes de dentro, mas também dos de fora, para assim ficarem satisfeitos todos os fins(...) (AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.196, doc.13450, 1796).

E ainda:

Este reverendo bispo, o que quer e o que pretende é uma futura liberdade de reunir para este recolhimento, havendo já outro de mulheres nesta capitania, todos os bens de raiz que puder adquirir, para o estabelecer em maiores rendas, e esta absoluta liberdade, de que Vossa Majestade não deve permitir(...).

(...) seria muito mais conveniente aos povos, agradável ao público, e útil ao Estado que o seu estabelecimento e estatutos se dirijam somente ao fim de educar meninas pobres, (...), sendo contudo no mesmo recolhimento admitidas todas as maiores porcionistas que os seus pais quisessem mandar educar (...) (AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.204, doc.13954, 1798).

A discussão levantada nessas correspondências a respeito do funcionamento e sustento das instituições enuncia o quanto os espaços educativos relativos a meninos e meninas seguia caminhos distintos. A função do recolhimento em questão perpassa, ao longo do tempo, por múltiplas adaptações, uma vez que o mesmo surge com a intenção de tornar-se convento professo e transforma-se, já ao final do século XVIII em um local de educação para a vida secular. Já o seminário surge também em fins do mesmo século, com a função bem definida de educar homens para a Igreja e para o serviço do Estado.

Ademais, as próprias estratégias adotadas por Azeredo para garantir o sustento de ambas instituições revelam diferenças entre elas. Enquanto o bispo lutava para que o Seminário fosse sustentado, ao menos no que diz respeito ao pagamento de seus professores, pelo controverso Subsídio Literário, a sobrevivência do recolhimento dependia do reconhecimento de um legado de terras por parte da Coroa.

Nesse caso específico, o Seminário foi economicamente associado às reformas educacionais, especialmente porque passou a contar com o mesmo tipo de financiamento das aulas régias, isto é, o subsídio literário. Já o recolhimento, apesar de ter ligação com o pensamento desenvolvido pelos ilustrados, pois atendia à função de educar *as futuras mestras dos futuros homens públicos*, apartava-se do núcleo das reformas no que diz respeito ao seu sustento.

Tais disparidades, acreditamos, estão ligadas às construções das diferenças sociais relativas a ambos os sexos. Assim, espaços para a educação de mulheres e de homens tinham objetivos diferenciados, embasados nas percepções relativas ao gênero que permeavam culturalmente a sociedade em questão.

Os estabelecimentos também se distanciavam no que diz respeito à necessidade do enclausuramento para a garantia de boa educação. Enquanto para o caso do Recolhimento a clausura era tida como primordial para a boa formação, no Seminário se recomendava que os alunos habitassem o espaço, mas não havia propriamente um regime de clausura.

Quais os artifícios utilizados pelo Bispo de Olinda para garantir a educação de homens e mulheres na capitania de Pernambuco? Como as diferenciações de gênero se refletem em ambas as instituições? Este capítulo tentará responder a essas perguntas. Para cumprir o objetivo proposto, o capítulo será dividido em três partes. Em um primeiro momento, discutimos a ligação entre educação, clausura e gênero, a partir de um diálogo com a historiografia referente ao tema. O objetivo dessa primeira seção é buscar subsídios para compreender as semelhanças e disparidades entre os estabelecimentos, no que diz respeito à suas metodologias educacionais. Já nas seções posteriores, serão tratados os casos do Seminário de Olinda e do Recolhimento da Glória, respectivamente, dando ênfase às estratégias de D. Azeredo Coutinho para garantir que as duas instituições conseguissem se manter na Capitania de Pernambuco.

II.1) *Seminários e Recolhimentos: Educação, Clausura e Gênero*

A experiência da clausura no Ocidente, tanto de homens quanto de mulheres, existe desde os primórdios do cristianismo, e configurou-se como um ideal que visava garantir a separação de indivíduos do mundo, para que buscassem, de maneira mais eficiente, a contemplação religiosa. Inicialmente, a clausura é adotada essencialmente no mundo religioso, tanto por ordens masculinas quanto femininas. Os primeiros pensadores que escreveram regras para mosteiros, já no final do século III, entendiam que o isolamento comunitário do resto do mundo era crucial para se atingir o estado de perfeição e de comunhão com Deus.

De acordo com Leila Mezan Algranti (1993), o desenvolvimento da vida religiosa feminina caminhou lado a lado com as ordens masculinas. Antes de existirem regras específicas para os claustros femininos, os ensinamentos masculinos eram adaptados e colocava-se em prática ideais de clausura originalmente previstos para homens.

Entretanto, ao longo do tempo, a clausura feminina passa a ganhar contornos específicos. Algranti (1993) afirma que a necessidade e a importância da clausura total foram frequentemente enfatizadas por aqueles que legislaram sobre a vida religiosa comunitária feminina. Ou seja, a vida religiosa feminina só seria possível em regime de clausura, devido à sua condição de *sexo frágil*.

Na prática, isso limitou a independência das comunidades religiosas de mulheres, que deveriam recorrer aos bispos ou a procuradores para tratar de assuntos externos de interesse dos conventos. Representou, também, a subordinação do clero feminino ao masculino e a restrição da vida religiosa feminina, que se daria somente em regime de claustro. Ainda segundo Leila Mezan Algranti:

Como enfatizou Jane T Schulenberg, 'embora a clausura fosse aplicada a monges e monjas, uma ênfase diferente foi colocada na inviolabilidade da clausura feminina. Assim, as obrigações que resultaram das prescrições sobre a clausura têm um significado sexual específico.' Uma das maiores diferenças, entretanto, reside no fato de que, enquanto em muitas ordens os abades mantinham autoridade para decidir onde e quando sair dos conventos, as prioras estavam sujeitas ao bispos nestas e outras questões (ALGRANTI, 1993:40).

Pouco a pouco, a clausura passou a representar não só a condição ideal para religiosas, mas também para mulheres de uma maneira geral. De fato, a *clausura imposta às mulheres estava relacionada bem mais à própria condição feminina do que simplesmente à devoção* (ALGRANTI, 1993: 41). Exemplo disso é o fato de existirem mulheres em clausura que não necessariamente buscavam a vida religiosa tais como, órfãs, educandas, viúvas, dentre outras.

Suely Almeida (2006), ao tratar dos recolhimentos em Pernambuco, também parte do princípio de que *o espaço do recolhimento sedimenta e garante a realização prática do projeto mais geral da sociedade ocidental cristã para a mulher, que é a clausura* (ALMEIDA, 2006: 130).

A clausura como projeto social, tanto para mulheres religiosas, como para as leigas, é uma das chaves do entendimento sobre as concepções acerca da educação feminina na modernidade. Conforme afirmado no capítulo anterior, as discussões acerca da importância da educação feminina se voltavam para a necessidade de as mulheres serem esposas e mães virtuosas. Uma das formas de garantir que as mulheres incorporassem o comportamento e as virtudes necessárias à vida secular era a partir do regime de clausura.

De uma maneira geral, a clausura tinha como o intuito resguardar a honra feminina, que nada mais era do que a consequência de um comportamento virtuoso. Leila Mezan Algranti afirma o seguinte a respeito da honra e da virtude:

A honra é a recompensa pública daquele que é virtuoso, pois o comportamento do indivíduo não ocorre no vácuo, mas sim na vida social, diante dos outros. Estabeleceu-se um laço entre honra e virtude na medida em que se supõe que a honra seja um efeito da virtude (ALGRANTI, 1993: 111-112).

Assim, ao garantir o comportamento virtuoso por meio da clausura, a honra feminina, ou seja, o reconhecimento da virtude por parte da sociedade, estaria resguardada. Levando isso em consideração, a clausura, modo preferencial de educação feminina, foi garantida em Portugal e em seus domínios pelo surgimento de instituições abertas não só ao modo de vida religioso, mas, também, à educação secular. Esse era o caso de conventos e recolhimentos.

No que diz respeito às especificidades dessas duas instituições, Suely Almeida (2006) aponta *profundas diferenças em termos objetivos* entre conventos e recolhimentos. Acredita a autora que, enquanto os primeiros eram casas de contemplação e visavam a vida religiosa, os segundos serviam para educar e preparar a mulher para representar os papéis de esposa e de mãe em sociedade. Entretanto, é preciso fazer algumas ressalvas em relação ao posicionamento de Almeida no que diz respeito às funções diferenciadas entre esses dois tipos de instituições. Sabemos que, na prática (e a própria autora aponta isso), muitos recolhimentos surgiam com o intuito de tornarem-se conventos professos, o que os aproximava muito mais de instituições de estilo conventual. E, no que diz respeito aos conventos, estes frequentemente aceitavam mulheres que não necessariamente seguiriam a vida religiosa, pois era comum os conventos abrigarem educandas. Nancy van Deusen (2001), ao tratar das práticas de recolhimento em Lima Colonial, aponta que conventos e recolhimentos possuíam funções similares:

Studies of Latin American institutional for women generally consider convents, beatarios, or recogimentos as distinct institutional phenomena. In fact, they were often linked both demographically and functionally. European scholars, by contrast, have argued that pre-Tridentine convents were multifunctional, and served as a prototype from which other secular institutions, such as asylums, correctional facilities, and lay pious houses (DEUSEN, 2001: 8).

Deusen (2001) também parte do princípio de que a palavra *recolhimento* pode ser entendida como conceito, muito mais do que uma descrição de uma instituição específica. Esse conceito abrange múltiplas características, a exemplo de sua faceta teológica (recolhimento significando afastamento do mundo e contemplação do divino)

e, também, como conduta moral (resguardo da virtude e da honra, especialmente feminina). Assim, o recolhimento poderia ser praticado em múltiplas casas de clausura, quer sejam casas religiosas (conventos) ou leigas (recolhimentos).

Acreditamos que, na prática, a definição de um recolhimento como instituição contemplativa ou educativa variava de acordo com os rumos tomados ao longo do tempo para cada instituição, sendo essencial atentarmos para cada caso específico, não tentando restringi-los a um sistema de classificação formal. No caso do Recolhimento da Glória, sabemos que sua função tornou-se, ao longo do tempo, essencialmente de educação para o século.

O encerramento do mundo com fins educacionais na modernidade não se restringiu às mulheres, apesar de ser considerado a conduta feminina ideal. Em certa medida, o afastamento do século também foi indicado para a educação masculina, apesar de que o regime de certas instituições, como os seminários episcopais, não se afigura propriamente como clausura.

A partir da Contra-Reforma, a Igreja católica buscou reestruturar o clero, e uma das medidas apontadas pelo Concílio de Trento (1563) foi a criação de seminários episcopais. Na segunda metade do século XVII, a Igreja sofreu uma segunda ofensiva da Contra-Reforma, e buscou manter sua primazia e sua unidade interna frente a dissidências, a exemplo do jansenismo. Assim, a Igreja passou a apostar em uma evangelização cada vez mais ampla, e, para isso, seria necessária uma preparação apurada do clero. Volta-se, então, a insistir na criação de seminários episcopais. Tal impulso tem seu ápice na primeira metade do século XVIII, período intitulado por Guilherme Pereira das Neves (1984) como *um segundo surto pedagógico conduzido pela Igreja*.

Na América Portuguesa, a construção de seminários eclesiásticos vai se dar especialmente no século XVIII. São exemplos o Seminário de São José (1739) o de Belém do Grão Pará (1749), e o da de Nossa Senhora da Boa Morte de Mariana (1750). Nos seminários, de acordo com Neves, *introduzia-se o costume de conservar os alunos destinados à vida religiosa como internos, isolando-os do mundo e disciplinando-os* (1984: 317). Portanto, percebe-se que o afastamento da vida secular e a disciplina eram tidos como importantes para a formação dos futuros clérigos. Aliás, o próprio Concílio de Trento afirmava *a necessidade de que os que de destinam aos ministérios do altar*

sejam (...) preservados do contágio do mundo e (...) iniciados na formação em piedade e ciência requeridas pela sua alta missão (...) (SELINGARDI, 2007: 79).

Os seminários não aceitavam somente candidatos que tinham vocação religiosa, sendo um espaço, também, para a educação de leigos. Isso já ficava claro no próprio Concílio de Trento, que afirmava o seguinte: *Basta não sejam aversos a este instituto e se comportem honestamente. Aliás, ciência certa da própria vocação de nenhum aluno se poderia exigir (...)* (Apud SELINGARDI, 2007: 79-80).

Apesar da percepção da necessidade do afastamento do mundo para a educação de futuros clérigos e futuros homens de Estado, os seminários episcopais não podem ser considerados propriamente instituições de clausura. No caso do Seminário de Olinda, por exemplo, apesar de habitarem a instituição, os seminaristas tinham grande liberdade de acesso ao mundo secular. Além disso, os professores e mestres não viviam em regime de clausura e, ao que tudo indica, nem habitavam o seminário.

A diferença entre os regimes de educandários femininos e masculinos está visível, também, nos manuais educativos do período do Iluminismo. Ribeiro Sanches (2003[1760]), por exemplo, acreditava que a educação secular masculina deveria ser feita em uma instituição preparada para a habitação dos alunos, similar aos seminários religiosos. Tal autor, ao propor a criação de Colégio dos Nobres, deixou bem claro que os meninos deveriam ser internos à instituição. A educação doméstica, ou em escolas públicas, seria extremamente prejudicial aos meninos, pois a falta de contato com o exemplo virtuoso diário dos mestres, e também, com outros estudantes, seria responsável por formar um caráter *defeituoso*. Assim, a vida em um sistema de *seminário* era a mais indicada, segundo Sanches, para a formação civil e moral do bom súdito (SANCHES 2003[1760]: 53-54).

O mesmo autor, ao se referir à educação feminina, aponta a necessidade da existirem recolhimentos para educar mulheres, conforme discutimos no Capítulo I. Ao propor os recolhimentos como locais ideais para a educação feminina, Sanches entende que não era somente necessário que as mulheres habitassem o espaço em que aprendiam, mas que as mesmas deveriam ser enclausuradas, tendo pouco ou nenhum acesso ao mundo externo. Parece correto afirmar que às mulheres se reservava a clausura para fins educativos devido elas serem o *sexo frágil*, sendo o isolamento rígido do mundo a forma ideal de atingir a educação voltada para as virtudes.

No caso do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória e do Seminário de Olinda é possível perceber, por meio seus estatutos, que as saídas destinadas aos colegiais eram muito mais permissivas se comparadas às saídas concedidas às educandas. Em relação aos professores e mestres de ambas as instituições, o mesmo se aplicava. Enquanto as mestras eram propriamente recolhidas, totalmente reclusas, os professores e mestres, por serem leigos ou participantes do clero secular, não viviam em regime de clausura.

Como foi possível apontar, recolhimentos e seminários são instituições educativas que guardam diferenças entre si que são fruto das concepções de gênero do período. No caso dos recolhimentos, recebiam-se educandas para prepará-las para o casamento e para a vida em família, apesar de também acolher mulheres que buscavam levar a vida de modo semelhante ao estilo conventual. Para os dois casos, o sistema de isolamento do mundo era rígido, e considerado essencial para atingir um estado elevado de devoção religiosa ou a educação ideal. Os seminários tinham por função primordial preparar o clero secular. Entretanto, muitos também aceitavam educandos que não estavam interessados seguir a vida religiosa, mas sim receber a instrução necessária para habilitar a alguma carreira voltada para administração do Estado. Tanto futuros clérigos quanto alunos seculares deveriam apartar-se em certa medida do mundo sem, entretanto, romper totalmente com a vida secular.

O entendimento de recolhimentos e seminários como espaços educativos pode ser melhor vislumbrado quando levamos em consideração suas formações institucionais. Tendo isso em mente, são apresentadas a seguir os casos do Seminário de Olinda e do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória.

II.2) O Seminário de Olinda: um Espaço de Aplicação das Reformas Educacionais em Pernambuco

O Seminário de Nossa Senhora da Graça de Olinda abriu suas portas a 16 de fevereiro de 1800, graças aos esforços do Bispo Azeredo Coutinho. A instituição representou, além dos interesses da Igreja em formar novos sacerdotes, um dos pólos de aplicação dos ideais ilustrado-pedagógicos adotados desde as reformas pombalinas. De acordo com Guilherme Pereira das Neves (1984):

O Seminário de Olinda foi a materialização do interesse do prelado em multiplicar e em aprimorar os sacerdotes de sua diocese – de

acordo com a mentalidade da Igreja no século XVIII – conjugado aos desígnios do Estado português de conservar o império e aumentar as receitas (NEVES, 1984: 352).

Muito disso se deveu à própria formação de Azeredo Coutinho, que esteve em contato com a literatura ilustrada de seu tempo. Portanto, a história institucional está profundamente ligada à de seu fundador. No intuito de compreender o surgimento do Seminário, e sua ligação com as reformas educacionais, se faz necessário traçar uma breve biografia do bispo.

D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho fez parte da geração de intelectuais que viveu após as reformas pombalinas, e seu pensamento reflete a visão da época, marcada pelo utilitarismo e pela sugestão de medidas práticas para superar a defasagem econômica de Portugal. Como muitos intelectuais de sua geração, ele alinhou-se às idéias ilustradas, buscando nelas soluções para a estagnação do Reino. A geração intelectual de Azeredo caracteriza-se pela tentativa sistemática de aproximação entre Portugal e seus domínios coloniais, especialmente a América Portuguesa. A partir de suas ideias, é possível perceber como as reformas ilustradas atingiram também o ultramar. Tendo isso em vista, Coutinho pode ser considerado um dos agentes luso-brasileiros responsáveis por dar continuidade, no espaço colonial americano, às reformas iniciadas no governo do Marquês de Pombal.

Nascido em 1742 em São Salvador dos Campos dos Goitacazes, nos arredores do Rio de Janeiro, fazia parte de família abastarda, dona de engenho. Estudou em colégio jesuítico no Rio de Janeiro, substituindo o pai nos negócios familiares aos 26 anos de idade. Em 1775, optou pela vida religiosa e ingressou na Universidade de Coimbra, nessa época já reformada. Lá, obteve bacharelado e licenciatura em Direito Canônico. Em 1784, foi ordenado arcebispo da Catedral do Rio de Janeiro, dando então início à extensa carreira eclesiástica. No ano seguinte, foi deputado do Santo Ofício em Lisboa. Já em 1794, foi nomeado bispo de Pernambuco. Chegou à diocese somente em 1798, trazendo consigo os Estatutos do Seminário de Olinda e do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória. Em Pernambuco, além de bispo, foi membro da junta do governo provisório e Diretor-Geral dos Estudos. Em 1806, após uma série de conflitos políticos na Capitania, foi mandado de volta ao Reino para assumir a diocese de Elvas. Em 1818, após a renúncia em Elvas, foi nomeado Inquisidor-Mor do Santo Ofício,

sendo o último a ocupar esse cargo. Em 1821, ano de sua morte, foi nomeado deputado do Rio de Janeiro nas Cortes de Lisboa⁴.

Em relação à sua vida intelectual, pode-se afirmar que Coutinho participou ativamente das principais discussões da época, tendo inúmeras obras publicadas. Foi eleito membro da Academia Real de Ciências de Lisboa, em 1792, após a publicação de *Memória Sobre o Preço do Açúcar*. Dois anos depois, publicou o *Ensaio Econômico Sobre o Comércio de Portugal e suas Colônias*, sendo essa uma de suas obras de maior reconhecimento, traduzida três vezes para o inglês, duas para o alemão e uma vez para o francês. Teve inúmeros ensaios publicados, abordando temas diversos como economia, direito e educação.

Em suas obras, percebemos o grande teor das ideias de inspiração ilustrada, vistas como uma forma de remediar os problemas portugueses. Como os ilustrados portugueses de sua época, conciliou o pensamento tradicional com o inovador, tentando adaptar as ideias que corriam na Europa para a sua realidade. De acordo com Guilherme Pereira das Neves:

A Relação que Azeredo manteve com o pensamento de sua época, nessa linha, foi de caráter essencialmente pragmático: não se tratava de incorporar-lhe, em bloco, uma visão-de-mundo distante da realidade que vivenciara, mas sim de valer-se dos conhecimentos que divulgara, para enriquecer os meios de ação sobre um mundo que reconhecia corrompido, mas não ultrapassado (NEVES, 1984: 340).

Logo, as trocas de Azeredo com a Ilustração refletem a busca dos intelectuais e homens públicos da época, ligada à adoção de pensamentos inovadores que não entrassem em conflito com o tradicionalismo, e que ajudassem a recuperar a antiga glória de Portugal. Não buscava soluções que inovassem completamente a estrutura política e social do Reino, e sim medidas para revigorar aquela já existente.

Azeredo Coutinho se mostrava particularmente interessado nas ideias pedagógicas, vendo, assim como os outros autores ilustrados abordados no capítulo anterior, a educação como um dos pilares para a reforma de Portugal. Segundo Guilherme Pereira das Neves, *A preocupação pedagógica permeia o conjunto das obras de Azeredo Coutinho* (NEVES, 1984: 349). Ainda de acordo com o mesmo autor:

⁴ Para maiores informações, ver: BURNS.(1964); CARDOZO (1969) e NEVES (1984).

O pensamento pedagógico de Azeredo Coutinho não se encontra restrito aos *Estatutos para o Seminário de N.S da Graça...*, aos quais devem ser acrescidos os *Estatutos* que elaborou na mesma época para o Recolhimento de N.S da Glória, que então se criava no Recife. Azeredo partilhou daquela *Aukklärung* mediterrânea, de origem predominantemente italiana, que se naturalizou em Portugal a partir das reformas pombalinas e cujo traço dominante foi, justamente, segundo Cabral de Moncada, o pedagogismo e o reformismo, embora a educação também tenha constituído uma dimensão fundamental da Ilustração dos *philosophes* (NEVES, 1984: 348-348).

A preocupação desse clérigo com questões educacionais pode ser percebida em outras obras que não estão relacionadas diretamente com a questão. Exemplo disso encontramos no *Ensaio Económico Sobre o Comércio de Portugal e suas Colônias* (1794), na parte em que Azeredo aponta a necessidade da educação dos indígenas para auxiliar nas questões econômicas do Reino. De acordo com Coutinho, os indígenas deveriam aprender a utilizar sua maior paixão (a pesca), de maneira que fosse produtiva economicamente. Assim, aliando a inclinação *natural* dos indígenas com o aprendizado de técnicas dos *homens civilizados*, esses indivíduos também poderiam ser úteis para a comunidade. Azeredo afirma o seguinte:

Mas logo que ele (o indígena) vir a facilidade com que o homem industrioso arma redes, forma laços e que uma vez colhe milhares de peixes, este espetáculo maravilhoso que de um só golpe de vista cai debaixo de sua rude compreensão, o encherá de alegria e de entusiasmo: ele irá, mesmo sem ser rogado, lançar-se no meio da colheita e da abundancia (COUTINHO, 1794: 96).

Percebemos, a partir do trecho citado, que Azeredo Coutinho compartilhava as ideias dos demais ilustrados portugueses sobre educar pessoas úteis para os negócios do Reino. Tal educação, entretanto, está ligada também a uma concepção hierárquica de sociedade, uma vez que os indígenas, assim como os demais grupos sociais, deveriam ser educados de acordo com os papéis sociais que deveriam representar. A educação dos indígenas deveria ser diferente da do futuro homem público, pois o último ocupava outro lugar na hierarquia social. Seguindo esse pensamento, as mulheres também ocupavam um lugar diferente e, portanto, receberiam educação específica. Cada educação, destinada a grupos sociais distintos, deveria ser moldada a partir das suas funções em sociedade, sendo que todas essas funções se articulariam no intuito de garantir o *bem comum*.

Também é importante perceber que os indígenas deveriam ser educados a partir do *exemplo* dos homens civilizados. Ou seja, Azeredo Coutinho priorizava as

sociedades que considerava exemplos de civilidade. Na concepção do autor, todos deveriam se beneficiar desse pensamento, inclusive os indígenas, por mais que de forma diferenciada. Os indígenas, para o autor, seriam homens *selvagens* e isso só seria corrigido se entrasse em contato com idéias civilizadas. Ou seja, a formação dos indígenas requeria o contato e a absorção do exemplo de homens ilustrados. A partir do pensamento de Coutinho, notamos que o bispo compartilhava a ideia de educação como a formação moral dos indivíduos.

Acompanhando a trajetória do eclesiástico, notamos também que ele traçou planos para por em prática os projetos educacionais que tinha em mente, que culminou no surgimento do Seminário de Olinda e no seu envolvimento com o Recolhimento da Glória. Em carta à Coroa portuguesa, Azeredo revela que só aceitou o bispado de Olinda devido à permissão cedida pela Rainha para construir o Seminário⁵.

Obstinado com a ideia da construção da instituição, o bispo tomou medidas drásticas para colocar em prática seus planos, conquistando a inimizade de diversos grupos locais da capitania. Tais medidas estavam ligadas à arrecadação de rendas para o sustento do seu projeto.

Apesar de Coutinho ser o grande propulsor da construção do Seminário em Olinda, vale dizer que a mesma ideia já havia sido defendida por outros. A partir da análise do corpus documental do Arquivo Histórico Ultramarino, é possível perceber que o esboço da ideia data de 1782, antes de Coutinho assumir o bispado da diocese. Em carta de 19 de setembro do referido ano, D. Tomás da Encarnação da Costa e Lima, então bispo de Pernambuco, expôs à Coroa a necessidade de se fundar um Seminário, uma vez que os estudos, desde a expulsão dos jesuítas, haviam decaído na capitania. Segundo o bispo: *Esta terra sempre floresceu em estudos, e o seu clero foi sempre foi instruído nas ciências próprias do seu estado, porém agora com a falta de mestres capazes tem decaído da sua antiga aplicação* (AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.196, doc. 10626, 1782).

Tendo esse intuito, D.Tomás apresenta a possibilidade de se criar um seminário no antigo Colégio dos Jesuítas, para a criação da mocidade e preparo do clero. Este seminário seria composto por um reitor, que deveria ser um sacerdote exemplar, dois

⁵ Essa afirmação está em uma das cartas de Azeredo Coutinho à Coroa, sobre os negócios do Seminário: AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.196, doc.13450, 1796.

mestres de latim e um de moral, *todos exemplares*. A instituição poderia ser frequentada, também, pelos alunos de fora, e o pagamento dos mestres deveria ser feito via subsídio literário.

É interessante observar como o plano apresentado por D. Tomás algumas décadas antes foi muito similar ao apresentado por D. Azeredo Coutinho. A partir do acompanhamento das correspondências entre o bispo e a Coroa, é possível perceber que a instituição funcionaria no exato espaço físico indicado por D. Tomás, seria aberta a alunos externos e seus mestres seriam pagos pelo subsídio literário.

O sustento dos professores do seminário pelo subsídio literário pode ser compreendido como uma tentativa de integrar a instituição à rede educativa iniciada no período pombalino. Assim, a compreensão do sustento econômico é uma das formas de explicar como as instituições educativas se mantinham e se integravam à rede de ensino então existente. Por isso, serão discutidas, a partir de agora, questões referentes à sobrevivência econômica do seminário, a exemplo de uma carta encontrada na documentação do Arquivo Histórico Ultramarino, envolvendo Coutinho, sobre os negócios do Seminário de Olinda, de 20 de dezembro de 1796. O documento diz respeito justamente ao pagamento dos professores por meio do referido subsídio:

Tendo eu feito um requerimento a S.Majestade em que pedia que se dignasse mandar que os mestres para o Seminário do Bispado de Pernambuco fossem pagos pelo Subsídio Literário, assim como se tem mandado para alguns bispados ainda deste Reino, foi a mesma Senhora servida ordenar-me por aviso de 24 de julho deste ano expedido por V.Exa que formasse em a minuta de um plano de estatutos para o mesmo Seminário, e que fizesse um mapa do número e qualidade de professores e mestres assim para o dito Seminário como para outras escolas, declarando os ordenados que se lhes deviam estabelecer e calculando a soma total deles como consta no mesmo aviso junto (AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.196, doc.13450, 1796).

O fato de os professores do Seminário serem pagos pelo subsídio literário é indício da ligação desta instituição com as reformas educacionais. Essa maior aproximação entre o ensino da Igreja e as políticas educativas do Estado são visíveis nesse período. A partir do reinado de D. Maria I a educação voltou, majoritariamente, para a mão de clérigos. Assim, era comum que religiosos assumissem o papel de professores régios. Inclusive, as aulas régias, passaram a funcionar, muitas vezes, em conventos, sendo ministradas por religiosos de outras ordens que não os jesuítas.

Segundo Rômulo de Carvalho (2008), a motivação para tanto era financeira, uma vez que professores religiosos recebiam ordenados menores comparativamente ao que recebiam os seculares.

Assim, é possível notar a sintonia entre a construção do Seminário de Olinda e as reformas educacionais, uma vez que a Igreja, a partir desse período, passa a assumir cada vez mais a frente do ensino reformado. De acordo com G.P das Neves, havia total integração entre essa instituição e as aulas régias, visto que ambas eram sustentadas pelo Estado, o que não acontecia com outros Seminários:

O financiamento da instituição, conforme as instruções de que viera munido Azeredo, estaria assegurado, basicamente pelo rendimento do subsídio literário. Ao contrário de diversos seminários no Brasil, durante o século XVIII, o de Olinda tinha a originalidade de integrar-se à rede de aulas régias, mantidas pelo Estado (...) (NEVES, 1984:365).

Apesar de ter conseguido que os professores do seminário fossem pagos pelo subsídio, o que demonstra a clara ligação entre a instituição e as reformas educacionais, existiam outras demandas financeiras para manter a casa que não foram suficientemente atendidas. Como se sabe, os seminários construídos na América Portuguesa ao longo do século XVIII tiveram dificuldades em sustentar-se, especialmente porque não contavam com um fundo específico para tanto, dependendo majoritariamente de doações da Coroa ou de esmolas de terceiros. Alguns seminários, a exemplo do de Boa Morte de Mariana, conseguiam sobreviver por que possuíam terras para tanto (SELINGARDI, 2007).

O subsídio literário era insuficiente para sustentar todos os gastos educacionais. Destinava-se, unicamente, ao pagamento de mestres e professores, não abarcando as demais despesas relativas à manutenção dos espaços das aulas, bem como o sustento das despesas da instituição como um todo, no caso de um espaço como um seminário ou um colégio. A limitação do subsídio literário pode ser observada, também, a partir da análise do funcionamento das aulas régias. Tais aulas não tinham um espaço fixo para ocorrer e se davam, na maior parte das vezes, na casa dos próprios professores, sendo que esses nada recebiam além do seu ordenado normal para a manutenção dos locais de aula (FONSECA, 2009a).

A partir de outra correspondência de Azeredo, de 2 de maio de 1797, a D. Rodrigo de Souza Coutinho, pudemos levantar quais as *rendas* necessárias para a criação do Seminário⁶. A primeira *renda* deveria ser uma casa própria para a habitação dos educandos e das pessoas internas. A casa destinada foi o antigo colégio dos jesuítas, doado por Carta Régia de 17 de julho de 1796. Em tal carta, consta que o antigo colégio dos jesuítas era composto além do próprio prédio, por *alfaias e cercas*, ou seja, o patrimônio era composto por bens móveis e arredores, não se observando na documentação a menção a terras que pudessem trazer renda à escola. Assim, restava a Azeredo oferecer soluções para o sustento dos educandos e pessoas a serviço do Seminário, o que consistia na segunda *renda*, pelo que sugere uma contribuição anual de 20 réis de todos os habitantes da Capitania.

É justamente devido à sugestão do donativo de 20 réis *per capita* que Azeredo Coutinho vai achar empecilhos locais da Capitania de Pernambuco, tendo a proposta sido rejeitada no Recife e em Olinda. O ouvidor de Olinda, Antonio Luiz Pereira, levou o caso à apreciação dos vereadores, que deram os seguintes motivos para não aprovar o donativo:

...e sendo ouvido pelos ditos vereadores e Procurador do Conselho responderam com ânimo uniformemente que visto que Sua Majestade por sua Real Grandeza deixava ao seu arbítrio o estabelecimento desta contribuição, eles não podiam convir por ser sumamente onerosa a este Povo, que aliás se acha consternado com a esterilidade de Capitania e carestia dos gêneros da primeira necessidade, muito mais quando para este mesmo fim já se acha aplicado o subsídio literário para o qual todos contribuem (*Apud* MELLO, 1950: 2).

Interessante notar como o ouvidor argumenta existir um imposto para o mesmo fim, que seria o subsídio literário, apesar desse imposto não se destinar exatamente para o sustento dos espaços educativos.

Em 1800, ano da fundação do Seminário, ainda não existia qualquer garantia de renda para o sustento das pessoas internas da casa. Azeredo Coutinho, em carta dirigida à D. Rodrigo de Sousa Coutinho a respeito da inauguração do Seminário, insiste mais uma vez da necessidade do donativo (MELLO, 1950). A Coroa, apoiando o bispo, entra em contato com a Junta do Governo de Pernambuco, pedindo nova consulta aos vereadores. De acordo com José Antonio Gonsalves de Mello (1950), devido à pressão

⁶ AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.197, doc.13542, 1797.

da Coroa, os vereadores aprovaram, dessa vez, o donativo. Entretanto, alguns camaristas fizeram questão de deixar claro que não estavam completamente satisfeitos com a medida. O procurador da Câmara, João Francisco Bastos, afirmou o seguinte:

Quanto ao imposto o não aprovo, não só porque sendo duas terças partes pelo menos da Povoação desta Vila com o Recife e seu termo de homens pardos e pretos, e sendo estes excluídos pelos Estatutos no Seminário, viriam a sofrer um ônus de que lhe não resultaria cômodo algum, mas também porque sendo o fim deste estabelecimento todo pio, parece que se devia sustentar e conservar pelas rendas eclesiásticas igualmente pias, pois que para educação pública havia nesta Capitania o Imposto do Subsídio Literário (*Apud* MELLO, 1950: 4).

O procurador coloca que homens pretos e pardos, que não poderiam participar das aulas do Seminário devido às restrições contidas em seus estatutos, pagariam esse imposto injustamente. Além disso, acreditava Francisco Bastos que o Seminário, como casa religiosa, deveria ser mantido por rendas pias. Esse comentário revela a particularidade do Seminário de Olinda que, apesar de ser uma casa de educação para religiosos, integrava-se também na rede de ensino leigo. Inclusive, José Antonio Gonsalves de Mello (1950) afirma que, durante muito tempo, houve discussão em relação à natureza da instituição, se era eclesiástica ou civil. De fato, as disciplinas existentes do Seminário abarcavam filosofia, botânica, grego e francês, cursos que iam além dos normalmente oferecidos pelos seminários episcopais, que eram, basicamente, gramática, cantochão e as disciplinas eclesiásticas.

À parte a dificuldade de gerar rendas institucionais além do subsídio literário, o bispo teve dificuldade, também, para tomar medidas a fim de garantir a boa arrecadação e o aumento desse imposto. Antes mesmo da chegada de Coutinho, a arrecadação do subsídio encontrava-se em situação complicada na Capitania de Pernambuco, havendo desvio de dinheiro, e, conseqüentemente, atraso no pagamento dos professores e mestres. No intuito de garantir o pagamento dos professores do Seminário, uma das estratégias do bispo de Olinda foi aumentar a arrecadação do Subsídio Literário, taxando as carnes secas. Como sabemos, a arrecadação se dava somente pela taxaço das carnes verdes. Essa tentativa foi extremamente impopular, dessa vez, entre os comerciantes da região, que também fizeram petição à rainha pedindo que não taxasse as carnes secas, pois eram artigo de primeira necessidade:

(...) gênero de primeira necessidade, principalmente na América, onde os Negociantes e os proprietários de Engenhos e Fazendas não só têm

de alimentar às escravaturas, mais ainda de acudir a outras pessoas, que pereceriam de fome estorvando-se este precioso comércio (AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.213, doc 14497, 1800).

O pagamento dos professores via subsídio literário, aliás, é um ponto de partida interessante para compreender como essa instituição realmente se integrava as aulas régias da Capitania e como suas funções iam muito além da educação do clero. Nesse sentido, a composição do corpo docente e discente, e inexistência de um sistema de clausura no funcionamento do colégio se refletem diretamente no sustento de seus professores e mestres.

A primeira questão a ser notada é o fato de que nem todos os professores eram internos à instituição, podendo dar aulas, inclusive, em suas casas. Percebemos essa peculiaridade a partir da consulta dos Estatutos do Seminário, na parte em que Azeredo Coutinho menciona as funções do mestre de primeiras letras:

...mandamos que o professor das primeiras letras do nosso Colégio (...) em todas as quartas-feiras, que não forem dias santos de guarda, desde as quatro até as cinco horas da tarde, dê lições de escrita em uma das aulas do Colégio, a todos os colegiais que nós, ou o Reitor, mandemos, ou que dele tenha permissão; e que nos outros dias **em sua casa dê lições de ler, escrever e contar**, e de Doutrina Cristã a todos os que quiserem ir com ele aprender (COUTINHO, 1798b: 349, **grifo meu**).

Inclusive, o corpo docente não era composto somente por eclesiásticos, sendo alguns professores leigos, e, possivelmente, não habitantes do colégio⁷. Assim, os professores do Seminário de Olinda não estavam condicionados a um sistema de clausura.

Essa condição dos professores pode ajudar a explicar o fato de serem pagos pelo subsídio literário. Por não serem enclausurados, e por darem aulas ao público externo, é possível perceber que eles equiparavam-se à mesma condição dos professores régios. O Seminário e, conseqüentemente, seu corpo discente, estavam integrados às aulas régias da Capitania. Fazia sentido, então, que os professores e mestres fossem pagos de maneira semelhante às professores régios. Além disso, as aulas ao público externo não aconteciam somente na casa de alguns professores. Elas se davam nas dependências da própria instituição.

⁷ De acordo com NEVES (1984: 366), os professores leigos que compunham o primeiro corpo docente do Seminário eram o de grego e francês, além do mestre de primeiras letras.

Isso pode ser notado a partir um trecho da carta de D.Azeredo Coutinho à Coroa, que afirma o seguinte em relação aos ordenados dos professores de Olinda:

(...) e aos ordenados dos professores da cidade de Olinda acrescentei proporcionalmente mais alguma coisa. Por que devendo eles pelos estatutos todos os dias dar as suas lições nas aulas do Seminário não só para os seminaristas, mas também para os estudantes de fora, necessariamente hão de fazer mais despesas ao menos em vestuários do que todos os outros que só hão de dar as lições em suas casas (AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.196, doc.13450, 1796).

Nesse trecho, Coutinho faz uma diferenciação essencial entre os estudantes do seminário: seminaristas e estudantes de fora. G.P das Neves (1984) explica que essa terminologia deve ser compreendida enquanto residentes e não residentes no colégio. A mesma classificação não consta nos Estatutos, no qual os educandos são divididos como *colegiais de número* e *porcionistas*. Os primeiros indicavam os seminaristas sustentados pelo colégio e os segundos, alunos pagantes. Todos, porém, eram internos. Como explicar, então, a presença de alunos *de fora*, não-habitantes?

Segundo Neves (1984), em carta de 4 de junho de 1800, Coutinho deixa claro que sua preocupação primordial era atender os alunos que já estavam para se ordenar. Muitos desses já tinham situação definida, não podendo residir no Seminário. Tendo isso em vista, a rotina proposta nos Estatutos só poderia ser alcançada com o tempo. Há, assim, grande disparidade no que era proposto nas regras e no que aconteceu efetivamente na composição da primeira turma. O número de estudantes *de fora* chegou ao espantoso número de 100, enquanto os habitantes do colégio, incluindo *porcionistas* e *de número*, estavam limitados à somente 33. Apesar dos alunos *de fora* serem descritos, por Pereira das Neves, como clérigos que estavam para se ordenar, não se pode excluir a possibilidade de existirem alunos leigos na mesma situação.

Percebemos que existia uma parcela significativa de alunos externos freqüentando as aulas do seminário. Assim, os professores dessa instituição eram pagos pelo subsídio literário porque deveriam servir, também, ao público externo, havendo grandes semelhanças entre o papel deles e os dos professores régios.

Situação bem diferente se apresentava no Recolhimento de Nossa Senhora da Glória. Tanto as mestras quanto suas pupilas eram enclausuradas. Não se admitia, ao

menos no que é possível constatar em seus Estatutos, alunas vindas de fora⁸. Essa política se reflete no financiamento institucional e na ligação da casa com as reformas educacionais. Os professores do Seminário eram parte integrante da educação oferecida pela Coroa, sendo que eram pagos pelo subsídio literário e ofereciam aulas, também, ao público externo. Já as mestras do Recolhimento possuíam um papel muito mais restrito, ministrando lições apenas à educandas internas e sendo sustentadas pela renda da casa. Elas eram, acima de tudo, recolhidas que acumulavam também a função de mestras. Não eram professoras ordenadas pelo Estado, e não recebiam pelos seus serviços.

Como se sabe, a figura da *Professora Régia*, contratada por concurso pelo Estado só aparecerá posteriormente, em 1815. Até então, as mulheres que davam aulas, tanto em suas casas quanto em instituições, se sustentavam de outras formas. No caso de mulheres leigas que tinham em suas casas o espaço de aula, estas normalmente eram pagas por pais ou tutores, ou seja, eram professoras particulares. Já as mulheres que habitavam um espaço de clausura e ministravam aulas eram sustentadas pelas próprias rendas da instituição. Mas, antes de compreender a relação do Recolhimento com as reformas educacionais da Capitania, há de se acompanhar de perto sua fundação, pois esta casa não surge, inicialmente, como um espaço voltado à educação secular.

II.3) O Recolhimento de Nossa Senhora da Glória: da Contemplação Religiosa à Educação para o Século

O Recolhimento de Nossa Senhora da Glória tem suas origens em outra instituição, o Recolhimento do Paraíso, que ficava no lugar dos Afogados, em Pernambuco, e foi fundado em 1739. Inicialmente, funcionava como um beatário, entendido por Suely Almeida como *uma casa que surge das necessidades de mulheres pobres e desamparadas que sem condições econômicas para tomar um estado, resolvem fazer votos particulares e enclausurando-se voluntariamente em suas casas* (ALMEIDA, 2006: 261-262). Portanto, o recolhimento foi iniciativa de mulheres

⁸ Sabe-se, entretanto, que essa situação também não estava prevista para o Seminário de Olinda, mas que ocorreu na prática. Infelizmente, não se acha nenhuma documentação que discorra sobre as alunas da Glória. Entretanto, comparando-se este recolhimento a outros, pode-se partir da hipótese de que suas alunas eram todas internas. Não se tem notícia, a partir dos trabalhos historiográficos (ALGRANTI, 1990; ALMEIDA, 2006 e DEUSEN, 2001), de instituições desse mote que aceitassem alunas externas. As alunas normalmente deixavam suas casas para habitar os recolhimentos até o momento em que terminavam sua educação.

devotas que buscaram dedicar suas vidas à contemplação religiosa. Almeida afirma, inclusive, que *é provável que a vocação para religião fosse, entre elas, muito maior do que no interior de conventos reconhecidos* (Idem: 262).

O recolhimento se ergueu graças à doação de terras do tenente Antônio Pereira. Anos mais tarde, entretanto, um herdeiro de Pereira, seu neto Inácio da Costa Lobo, reivindicou o domínio da herdade, entrou com uma ação de nulidade da doação e alcançou sentença favorável. Despejadas da região dos Afogados, as recolhidas pediram auxílio ao padre Antônio da Cunha Pereira, que havia erguido, no bairro da Boa Vista, uma ermida sob o orago de Nossa Senhora da Glória. Socorridas pelo padre, as recolhidas se mudaram para a Boa Vista. De acordo com Almeida (2006), após o processo da transferência, as recolhidas passaram a contar com o incondicional apoio do então Deão da Sé de Olinda, Antônio Manuel Gondim.

A partir dessa segunda fase do recolhimento, agora situado na Glória, iniciaram-se os movimentos para transformar o recolhimento em convento professo. Essa tentativa revela, de uma maneira geral, as diversas expectativas sociais que giravam em torno de um espaço de clausura feminino. Era comum, na América Portuguesa, surgirem recolhimentos com intenções de tornarem-se conventos professos. Isso porque a autorização dos primeiros por parte da Coroa era mais fácil uma vez que, como casas leigas, deveriam ter meios próprios para o seu sustento. Os conventos nunca foram incentivados, pois eram sustentados pelo dinheiro régio, resultando um empreendimento oneroso.

Apesar disso, eram grandes as expectativas da sociedade colonial de serem fundados novos conventos, pois ter uma filha religiosa trazia grande *status* para os familiares. No caso da Capitania de Pernambuco, não foi diferente. No século XVIII, são inúmeros os pedidos à Coroa para a fundação de um convento nesta capitania. Em um deles, que data de 1778, os oficiais da Câmara do Recife pedem a fundação de conventos, e, também, a criação de um seminário no antigo colégio dos jesuítas:

...ordenar que se possa fazer três conventos de freiras professoras, um em Olinda, onde já tem um Recolhimento capaz, outro em Igarassu, onde tem outro igual, e outro no Recife no convento que foi dos jesuítas e dando também o colégio dos mesmos padres de Olinda para um seminário, onde se crie e eduque a mocidade, por que para esse regime e mestres sobra muito do subsidio literário desta mesma capitania (Apud ALMEIDA, 2006: 284).

Interessante perceber como os locais de Pernambuco tinham prioridades distintas para o futuro de homens e mulheres. Enquanto para o sexo feminino o ideal era uma casa de alguma ordem religiosa para que as filhas praticassem a devoção, ao sexo masculino sugere-se um seminário onde se crie e se eduque a mocidade. Ou seja, era mais interessante, na visão da época, que as filhas se tornassem freiras, e não que fossem educadas para o casamento. Entretanto, essa não era a opinião da Coroa, especialmente porque os conventos resultavam em ônus para o cofre real.

Uma forma de entender as diversas expectativas sociais em relação a esse espaço de clausura é o acompanhamento do processo que, inicialmente, tenta transformar o Recolhimento da Glória em convento. Em 1778, se destaca a correspondência entre a regente do Recolhimento, Ana Maria de Jesus, e o Conselho Ultramarino⁹. As cartas permitem perceber, de maneira parcial, quem era essa mulher e quais eram seus objetivos.

Ana Maria, beata pobre que mendigava nos sertões em busca de sustento para o Recolhimento, tinha como objetivo principal transformar o Recolhimento em convento professo. A documentação revela o embate entre as diferentes posições da Coroa e a regente do recolhimento: enquanto a primeira se colocava terminantemente contra a fundação de uma casa religiosa, defendendo a educação como mais necessária, a segunda buscava justamente o contrário. Ana Maria de Jesus, que dedicou sua vida à causa do Recolhimento, chegou mesmo a viajar para Portugal no intuito de tentar convencer a Rainha D. Maria I a transformar o recolhimento em convento. Contudo, a beata não conseguiu concluir seus planos. O Recolhimento da Glória só é reconhecido oficialmente em 1798, e como um espaço educativo.

O caso de Ana Maria de Jesus é elucidativo no sentido de perceber as propostas diferenciadas de sobrevivência feminina no ambiente colonial. O reconhecimento do Recolhimento tal qual casa religiosa seria uma maneira de garantir a sobrevivência de muitas mulheres que, por algum motivo, não viam no casamento uma solução de vida. Atenderia, também, às famílias que buscavam tornar suas filhas freiras, por questão de *status social*.

Após a tentativa fracassada de Ana Maria de Jesus, Antonio Manuel Gondim, deão protetor das recolhidas da Glória, passa a corresponder-se com o Conselho

⁹ AHU – Avulsos de Pernambuco, Cx132, doc 9907, 1778.

Ultramarino, no sentido de garantir que o recolhimento fosse, ao menos, uma instituição reconhecida pela Rainha. Além disso, a documentação deixa transparecer que o recolhimento possivelmente mudaria de local, para São Sebastião, em Olinda. Uma das correspondências do Arquivo Histórico Ultramarino a respeito desse tema afirma o seguinte:

Na cidade de Olinda, onde os suplicantes desejam edificar o tal recolhimento, há um lugar com o modado para tal obra, que está próximo e contíguo à Igreja de São Sebastião, a que é da regência e proteção do Senado da Câmara de Olinda e não duvida o mesmo senado dedicá-la para obra tão pia e útil. (AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.146, doc.10658, 1782).

Isso explica porque os estatutos escritos por Gondim para a casa intitulam-se *Os Estatutos que não de observar as recolhidas de S. Sebastião e Santa Maria Magdalena de Olinda*. Aparentemente, a construção da nova casa nunca ocorreu, uma vez que, anos depois, Azeredo Coutinho se corresponde com a Coroa para garantir que as recolhidas da Glória, situadas em Boa Vista, recebessem o legado deixado pelo deão Gondim.

Para o reconhecimento e construção do novo prédio do recolhimento, era necessário que o deão mostrasse ter rendas o suficiente para sustentar a casa, visto que, como instituição leiga, não deveria contar com o apoio dos cofres reais. O apoio econômico viria das terras do próprio Gondim e de seu irmão, que seriam deixadas integralmente às recolhidas após sua morte.

Inicialmente, é no desenrolar do processo do legado deixado por Antônio Manuel Gondim e seu irmão que se percebe como o Recolhimento passou a ser reconhecido como um espaço educativo, pois, em seus trâmites, encontramos uma contrapartida para a posse de terras por parte das recolhidas que parece muito peculiar: a Coroa decide que as terras só poderiam ser cedidas para elas caso o recolhimento fosse um espaço aproveitado para a educação de moças.

Por se tratar de um processo que envolvia o domínio de uma sesmaria, há de se entender que a doação dependia do atendimento de uma série de prerrogativas relacionadas às noções jurídicas da propriedade no Antigo Regime. A legitimidade do legado deixado às recolhidas dependia de questões que levavam em consideração o status social dos grupos envolvidos, bem como a noção de que as propriedades deveriam ser aproveitadas para o *bem comum*.

Hespanha (2006), ao discutir as noções de propriedade no mundo ibérico do período moderno, diferencia os conceitos de *posse* e *domínio*. De acordo com o autor, a posse de terra no Antigo Regime português era feita de forma imperfeita. Nesse sentido, a propriedade de terra era preeminentemente do rei, sendo que esse concedia o domínio a terceiros, com o intuito de tornar a terra produtiva. A posse era, então, limitada com o objetivo de atender ao bem comum.

Portanto, o Rei possuía o domínio eminente das terras das conquistas (exceto Moçambique, que seguia outro regime) e de algumas do Reino, e somente o usufruto era cedido para terceiros. Para que houvesse essa cessão, os indivíduos estavam amarrados a uma série de compromissos em relação ao aproveitamento da terra. No caso do Recolhimento de N. S da Glória, para que as terras fossem doadas em sesmarias, a prerrogativa essencial exigida foi, justamente, a transformação da casa em um espaço educativo.

A primeira informação levantada na documentação do Arquivo Histórico Ultramarino em relação aos bens dos irmãos Gondim é de uma carta de Antônio Manuel Gondim, de 1782, na qual o deão busca mostrar à Coroa que possui bens suficientes para o sustento do Recolhimento. Desde 1780, o mesmo deão se corresponde com o Conselho Ultramarino com o intuito de obter licença para construir um recolhimento para *donzelas e mulheres necessitadas* (AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.146, doc.10658, 1782).

Assim sendo, o Conselho Ultramarino pediu informações acerca das formas de sustento do Recolhimento da Glória, ao que respondeu Manuel Antônio de Carvalho Gondim que o sustento viria das posses dele e de seu irmão. Buscando mostrar que tinha terras e rendimentos suficientes para o empreendimento, Manuel Antônio faz uma descrição detalhada de suas posses. De acordo com o suplicante:

O dinheiro para se fazer e completar o edifício do recolhimento está pronto, e o temos ajuntado do mesmo rendimento da nossa casa, e seria imprudência intentarmos esta obra sem haver com que a completasse, para não sermos iludidos. O maior estabelecimento da nossa casa são duas fazendas de gado vacum e cavalariço, que possuímos nos sertões do Norte da Capitania da Paraíba, as quais existem na nossa casa há mais de um século, e são as maiores e mais abundantes daqueles sertões (...) (...)o que rende e produz anualmente o gado vacum excede a muito a mil e duzentos bezerros, o gado cavalariço a mais de mil bestas, que produzem muitos cavalos. Este presente ano de 1782, desde janeiro até agosto, o rendimento chegou a cinco mil

cruzados (...), há alguns anos já que rende menos vinte e quarenta moedas, isto posso afirmar a Vossa Excelência debaixo do juramento aos Santos Evangelhos. Nem faça dúvida que as fazendas de gado podem ter diminuído com as secas, porque as nossas estão fundadas com um território tal, que sendo quase comum a perda do ano de 81, por faltarem chuvas sete meses, foram as nossas bem livradas porque abundam de olhos d'água (AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.146, doc.10658, 1782).

A descrição feita pelo deão Gondim é expressiva, pois revela como instituições leigas femininas poderiam sustentar-se, visto que não contavam com nenhum subsídio real para tanto. Justamente por possuir terras, segundo sua descrição, ricas, produtivas e abundantes, que o deão poderia dedicar-se à fundação de um recolhimento de mulheres. Nesse sentido, o reconhecimento, por parte da Coroa, de que as terras eram de fato produtivas é essencial para que Antônio Manuel Gondim pudesse levar adiante seus planos.

No intuito de garantir para a Coroa que tinha bens suficientes para o sustento do recolhimento e de o domínio legítimo, Gondim faz questão de afirmar que as fazendas *existem na nossa casa há mais de um século*, buscando assim apontar que as terras foram conseguidas pela família de maneira legítima, sinalizando também posse imemorial e costumeira. Além das terras propriamente ditas, a carta do deão revela outras posses que serviriam para sustentar o recolhimento:

Possuímos mais oito moradas de casas no Recife, e mais uma quinta, diante de Olinda três lagoas, que pela frase do país se chama sítio, que é muito grande e produz a nós farinha e todo o legume para uma grande comunidade, não falo a vossa excelência na prata, bens móveis e escravos que possuímos, pois Vossa Excelência só quer saber do estabelecimento para julgar se é prudente a nossa intenção (AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.146, doc.10658, 1782.)

Ainda na mesma carta, Gondim afirma que tudo o que ele e seu irmão possuem deve ser herdado pelas recolhidas após suas mortes: (...) *e tudo quanto possuímos e restarmos inteiramente os deixamos ao tal recolhimento, exceto o que preciso for para o nosso funeral, que o não queremos pomposo* (AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.146, doc.10658, 1782.). Portanto, é possível ter uma noção dos bens herdados pelas recolhidas da Glória, mesmo não consultando o testamento de Gondim¹⁰. Chama-se a atenção para

¹⁰ A única cópia conhecida do testamento de Antonio Manuel de Araújo de Carvalho Gondim se encontra no Arquivo do Convento de Nossa Senhora da Glória. (ver: ALMEIDA, Suely. Op.cit). Infelizmente, não foi possível realizar a consulta desse arquivo para os fins dessa pesquisa.

o fato de que, além das terras de gado, um sítio e algumas casas no Recife, as recolhidas possivelmente herdaram escravos.

Após anunciar que as recolhidas seriam suas herdeiras universais, o deão prossegue dando informações acerca da administração do recolhimento: *Reservamos a administração dos tais bens para nós enquanto vivos formos, e depois da nossa morte, a incumbimos aos prelados dessa diocese* (AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.146, doc.10658, 1782).

Com a morte dos irmãos, coube à D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho escrever ao Conselho Ultramarino para tentar garantir que as recolhidas recebessem a herança. Por meio das respostas da Coroa para as súplicas de Azeredo Coutinho percebemos mais claramente a ligação entre a posse de terras e a transformação do recolhimento em uma casa de educação para moças.

As estratégias utilizadas por Azeredo para garantir a posse dos bens deixados em herança são as mais diversas. O fio condutor da discussão entre Coutinho e o Conselho Ultramarino é a legitimidade da posse de terras por instituições de mão-morta. De acordo com as Ordenações Filipinas, livro II, título XVIII, as corporações eclesiásticas ou seculares não poderiam possuir bens de raiz sem permissão da Coroa por mais de um ano. Portanto, as recolhidas estavam proibidas de receber as terras a elas deixadas pelos irmãos Gondim, a não ser que obtivessem permissão real.

A partir dessa informação documental, percebemos que, para fins de recebimento de legados, os recolhimentos não se diferenciavam dos conventos, ao contrário do que afirma Suely Almeida:

No caso dos conventos, as heranças de bens de raiz, que porventura coubessem no Brasil, pela morte dos pais às recolhidas, seria determinado aos juízes das partilhas que alocassem às freiras quinhão de bens móveis; e, quando acontecesse de haver partilha e as legítimas coubessem toda ao convento, poderia ser ordenado pelo rei português que se praticasse a proibição da *Ordenação* régia sobre os bens de raiz. (...).Embora recebessem o mesmo tipo de legados, que os conventos, essa exigência não se aplicava aos recolhimentos, por serem estas casas leigas (ALMEIDA, 2006: 217).

Essa condição não acontece no processo do Recolhimento da Glória, visto que a instituição foi classificada pela Coroa como *instituição de mão-morta*, e teve

dificuldade em receber o legado. A diferenciação entre as duas instituições, portanto, não se dá no âmbito da posse de bens.

Azeredo Coutinho traça algumas estratégias para conseguir com que as recolhidas recebessem a herança. Uma delas está ligada a afirmação de que todas as contrapartidas necessárias para o domínio das terras foram cumpridas. Como uma das exigências da Coroa era que as terras fossem produtivas, Azeredo deixa claro que isso seria cumprido, e as terras não seriam ociosas. Nas palavras do bispo:

Alem disso acresce mais que sendo, como são, as terras daquele continente dilatadíssimas, e a maior parte delas incultas, ermas e desertas, e pedindo o maior interesse do Estado que elas se cultivem e, por consequência, que se multiplique o numero de cultivadores, e dos domínios, seria uma grande ruína, e um gravíssimo prejuízo para os mesmos interesses do Estado, se se restringissem esses domínios e que a cultura das terras daquele continente, se fosse assim retardando mais e mais (AHU – Avulsos de Pernambuco, cx204, doc.13954, anexo 2, 1798).

Ao fim do processo, a Coroa se coloca como favorável às recolhidas, apesar de deixar claro que, segundo a lei, as terras deixadas pelos irmãos Gondim pertenciam à Coroa, e poderiam ser confiscadas caso não se cumprissem as determinações exigidas. Dentre essas determinações, estava o aproveitamento da terra, o pagamento do dízimo e do foro e a necessidade da avaliação e demarcação das terras, assim como o tombamento dos outros bens no livro do Arquivo da Real Fazenda.

Além das exigências específicas voltadas para a doação de sesmarias, encontra-se uma exigência particular, que é a necessidade de a casa de clausura se apresentar como um espaço de educação, e não um espaço contemplativo. A Coroa deixa isso bem claro:

Todos sabem que em Pernambuco há outro recolhimento de mulheres, como já se notou, sua existência faz dispensável este de que se trata, ao menos para que seja em menor número as recolhidas que nele se houverem de admitir afim, de entrarem no lugar das mais chamadas para o numero, outras tantas educandas pobres, que pela sua indigência e serviço de seus pais mereçam este socorro de educação do qual as não deve privar o infeliz estado de sua pobreza (AHU – Avulsos de Pernambuco, cx204, doc.13954, 1798).

E ainda:

Se este reverendo bispo não tiver se adiantado e conseguido da real e da incomparável grandeza de Vossa Majestade, a mercê de se lhes aprovar os estatutos que ele antecipadamente fez para este

recolhimento, havendo já a esse tempo Vossa Majestade sem dúvida adquirido o direito dos bens que são objeto desta consulta, seria muito mais conveniente aos povos, agradável ao público, e útil ao Estado que o seu estabelecimento e estatutos se dirijam somente ao fim de educar meninas pobres, e que para estas se aplicarem aqueles bens, sendo contudo no mesmo recolhimento admitidas todas as maiores porcionistas que os seus pais quisessem mandar educar porque assim utilizava este recolhimento, e ao mesmo passo lucrava o público recebendo ali umas e outras educandas as sábias lições e dictames do zelo e das virtudes (AHU – Avulsos de Pernambuco, cx204, doc.13954, 1798).

Deveria ser maior o número de educandas, aquelas que teriam estadia passageira na casa com o intuito de receberem formação, e menor o número de recolhidas, ou seja, aquelas que ficariam enclausuradas durante toda a vida. A educação de moças nas *sábias lições e dictames do zelo e das virtudes* seria mais útil à sociedade do que um espaço de clausura perpétuo. Assim, a garantia das terras está ligada ao atendimento de uma exigência específica, que é transformar o espaço de clausura em uma casa educativa.

O processo de transformação do Recolhimento de N. S da Glória em um espaço educativo corrobora a hipótese apresentada por Suely Almeida (2006) de que os recolhimentos, a partir do advento das Luzes, passam a anuir cada vez mais o caráter educandários. Entretanto, há uma ressalva a ser feita. Esse processo não se faz de maneira homogênea entre as casas de clausura dessa natureza.

Isso fica claro quando a Coroa portuguesa afirma que o Recolhimento da Glória deve ser uma casa de educação especialmente porque já existia outro Recolhimento da Capitania, fazendo outra instituição desta natureza dispensável, a não ser que a mesma existisse para fins educativos. Ora, a partir dessa informação inferimos que nem todos os recolhimentos existiam com o intuito de serem propriamente educandários. A Coroa parecia saber disso, ao fazer a diferenciação entre o Recolhimento da Glória e o outro recolhimento da capitania. O Estado podia até insistir na necessidade desses espaços serem voltados para o propósito de educar, mas, na prática, isso não ocorria, e a Coroa reconhecia isso.

No caso específico do Recolhimento da Glória, a transformação da casa em um espaço educativo se faz de maneira gradual e não uniforme, o que pode ser constatado a partir da fundação institucional. Surgido por iniciativas de mulheres que desejavam fundar um convento, o fim educacional da casa só passará a delinear-se a partir do

processo do legado de terras deixado pelos irmãos Gondim e pelo posicionamento da Coroa em tal questão.

Além disso, a insistência no caráter educativo e leigo do espaço se estreita a partir do momento em que D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho se envolve no processo, o que não é nenhuma surpresa. Homem formado na perspectiva do reformismo ilustrado, Diretor-Geral de Estudos da capitania de Pernambuco, e, especialmente, representante da Coroa nos trópicos, Azeredo buscava fazer valer a ordem das reformas pedagógicas. Portanto, faz sentido a Coroa associar o projeto educacional do bispo à questão do Recolhimento de N. S da Glória.

O processo de transformação do Recolhimento em um espaço educativo ligado ao ideal pedagógico da ilustração também ajuda a refletir sobre o real alcance das reformas para a educação feminina. Diferentemente do caso do Seminário de Olinda, o Recolhimento da Glória não contou com o único subsídio da época destinado para a educação, uma vez que a criação do cargo de mestras, e a garantia do seu pagamento pelo subsídio literário só se deu a partir de 1790 e a contratação efetiva ocorreu somente em 1815.

O fato da instituição feminina não ser sustentada pelo subsídio literário também pode encontrar explicação nas diferenciações de gênero referente aos cargos de mestres e professores do Seminário e às funções das mestras existentes no Recolhimento. Conforme foi apontado anteriormente, o subsídio, no caso do Seminário de Olinda, serviria para pagar os mestres e professores, que eram externos à instituição e ministravam aulas, também, ao público externo. A documentação também indica que os alunos do Seminário poderiam ser tanto internos quanto externos.

Ora, a situação no Recolhimento da Glória era diversa. De acordo com os estatutos da casa, *A mestra das primeiras letras deve ser uma recolhida dotada de virtude, e probidade, e que saiba executar bem o seu ofício.* (COUTINHO, 1798a: 99). Em relação às educandas, também fica claro que tanto as de número quanto as porcionistas deveriam ser reclusas. Ou seja, enquanto os mestres e professores do Seminário recebiam via subsídio literário porque esta instituição fazia parte do sistema de aulas régias, e porque mantinham o mesmo status de professores régios, as mestras do Recolhimento participavam de um sistema rígido de clausura, sendo sustentadas pela

renda da própria casa, não recebendo nenhum ordenado. Portanto, não faria sentido adotar o Subsídio Literário como forma de sustento para as mestras.

A educação feminina, apesar ter sido discutida antes e durante as reformas educacionais, demorou para ser englobada propriamente pelo Estado. Portanto, há ligação entre a educação feminina e as reformas, mas apenas de maneira indireta. O caso do Recolhimento de N. S da Glória é um bom exemplo disso. No processo de reconhecimento da casa, a Coroa insistiu que a mesma fosse um espaço educativo, provando que havia preocupação em garantir a educação feminina nos moldes discutidos pelo movimento ilustrado. Entretanto, não há apoio financeiro, o que, de certa forma, coloca esta casa, e, especialmente, suas mestras, à margem do esquema de aulas régias então existente.

Portanto, convém notar que educação feminina estava inicialmente apartada do núcleo financeiro das reformas no que diz respeito ao pagamento das mestras, mas tinha ligação com a política educacional da época. No processo relativo ao Recolhimento da Glória, encontram-se diversas passagens que fazem essa conexão, conforme colocado a seguir:

Neste suposto, que a educação de umas e de outras deverão ser reguladas pelo plano e método ditado pelo mesmo reverendo bispo sempre nos seus Estatutos, tendo isto a respeito de sua educação e ensino a autoridade que Vossa Majestade permitiu aos bispos do ultramar quanto a inspeção dos estudos e escolas públicas. (AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.204, doc.13954, 1798).

Percebemos, nesse caso, a associação do projeto educativo que se pretendia desenvolver no Recolhimento ao fato de a Coroa ter atribuído, no reinado de D. Maria I, o controle dos estudos menores aos bispos e governadores no ultramar. Portanto, a ligação entre as transformações educacionais da época e a educação feminina no Recolhimento da Glória existia, e era expressamente colocada pela Coroa. O que não havia era a extensão dessa ligação no que diz respeito ao sustento das mestras, com expressivas implicações para o alcance do ensino ali ministrado.

Tendo isso em vista, não acreditamos que a *primeira profissão feminina do Brasil* foi criada por D. Azeredo Coutinho nos Estatutos do Recolhimento da Glória, conforme aponta Almeida (2006). As mestras do recolhimento são mulheres internas à instituição que tinham funções educativas sem, contudo, receber ordenado para tanto.

Desempenhavam o papel de mestras como parte do seu cotidiano no claustro, não sendo pagas para isso. Como considerar isso uma forma de exercer um ofício?

Claro que não podemos pensar, a partir dos dois casos em comparação, que a rede de ensino do qual o Seminário de Olinda fazia parte garantia uma educação ampla e coesa para boa parte da população do sexo masculino da Capitania. Isso seria interpretar os fatos de forma anacrônica. Como buscamos apontar, o Seminário também passou por dificuldades de sustento, justamente porque o subsídio literário não cobria todas as despesas referentes às necessidades do colégio. Portanto, se faz necessário pensar que as políticas da época funcionavam de acordo com suas próprias regras, não havendo facilidades para a manutenção financeira de espaços educacionais tanto masculinos quanto femininos.

CAPÍTULO III: AS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO – OS ESTATUTOS DO RECOLHIMENTO DA GLÓRIA E DO SEMINÁRIO DE OLINDA

Após a contextualização do surgimento e sustento do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória e do Seminário de Nossa Senhora da Graça de Olinda, feita no capítulo anterior, passa-se a abordar, de maneira central, as concepções a respeito da educação de ambos os sexos que permeavam as regras institucionais. O intuito deste último capítulo, portanto, é apresentar uma interpretação para os estatutos do recolhimento e do seminário, levando em consideração as construções de gênero neles presentes.

No caso específico do Recolhimento da Glória, seus estatutos refletem a mudança do percurso institucional de uma casa de moldes estritamente devocionais para um educandário. Tal mudança transparece quando se coloca em análise *Os Estatutos que hão de observar as recolhidas de S. Sebastião e Santa Maria Magdalena de Olinda*¹¹, de autoria de Antonio Manuel Gondim e os *Estatutos do Recolhimento de N. Senhora da Glória do lugar da Boa-Vista de Pernambuco*, de autoria de D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho.

Os dois estatutos referentes ao Recolhimento da Glória refletem as diferentes expectativas que circularam a instituição ao longo do século XVIII. Como já apontado, até os anos 1780, período em que Antonio Manuel Gondim entra em contato com a Coroa em prol do Recolhimento, esperava-se tornar a casa, em algum momento, em um convento professo. Essa esperança some com a negativa da Coroa e com o envolvimento de Azeredo Coutinho, que vai dar à instituição moldes de educação para o século.

Apesar dos estatutos de Gondim admitirem a presença de mulheres seculares, *que não vestem o hábito*, em nenhum momento essas eram classificadas como educandas, e não tinham status diferenciado das recolhidas, *que vestem o hábito*.

¹¹ Apesar de possuir o nome do que parece ser outro recolhimento (S. Sebastião e Santa Maria Magdalena de Olinda) sabe-se que se trata do Recolhimento da Glória pois, como tratado no capítulo anterior, Gondim tinha a intenção de construir uma nova casa para as recolhidas em Olinda, ao lado da Igreja de São Sebastião. Aparentemente, esse plano nunca foi concluído.

Situação diferente se encontra nos estatutos de Azeredo Coutinho, nos quais o espaço e funções de recolhidas e educandas aparecem delimitados, destinando-se a cada caso tratamento específico.

Entretanto, não se deve negar que ainda existia semelhança na percepção do modo como recolhidas e educandas deveriam se portar no claustro, apesar da diferenciação feita no conteúdo dos estatutos de Azeredo Coutinho. Ao que tudo indica, a vida regrada, o recato e a submissão eram premissas indicadas para a boa convivência interna, tanto para recolhidas quanto para educandas. A necessidade de moldar o comportamento feminino, para torná-lo *ideal*, permanece em voga quando o assunto é a educação feminina para o casamento, e isso se reflete nas regras pensadas por Coutinho para o espaço. Assim, o comportamento aprendido em clausura era considerado o mais adequado para as mulheres, seja para aquelas que permaneceriam enclausuradas, seja para as que seriam reintegradas ao mundo para serem esposas e mães.

Em contraponto ao que era proposto para a educação feminina por Coutinho, os Estatutos do *Seminário de N.S da Graça de Olinda* são interpretados buscando compreender qual o comportamento ideal esperado dos alunos do seminário, e como a educação moral fazia parte integrante do currículo masculino, não sendo uma exclusividade da educação de mulheres.

Azeredo Coutinho, homem da Igreja e seguidor da Ilustração ibérica de viés católico, acreditava que o cultivo das virtudes era essencial para a educação de homens e mulheres. Assim como as outras obras apresentadas no primeiro capítulo, o objetivo central dos estatutos do recolhimento escritos por Coutinho é apresentar um plano educacional coerente para *as primeiras mestras dos futuros homens públicos*, e o bispo considera que a educação delas deve ser voltada para o controle comportamental e formação da moralidade. Da mesma maneira, a aprendizagem dos costumes não é deixada de lado nos estatutos do Seminário de Olinda, pois era tida como ponto crucial para a educação dos futuros clérigos e homens de Estado.

Levando em consideração que a educação para a formação moral está presente em ambos os estatutos escritos por Coutinho, é necessário que se faça uma discussão para compreender que tipo de comportamento deveriam aprender homens e mulheres, e quais as diferenças entre ambos. Tal análise terá por intuito, também, elucidar a

proximidade do pensamento de Azeredo Coutinho com os ilustrados portugueses tratados no Capítulo I.

Este capítulo será dividido em três partes. Primeiramente, serão discutidos os estatutos pioneiros de Antonio Manuel Gondim para o Recolhimento da Glória, apontando-se o que o deão entendia como comportamento adequado para as mulheres enclausuradas no recolhimento. Em um segundo momento, serão analisados os *Estatutos para o Recolhimento de N. S da Glória no Lugar da Boa Vista de Pernambuco*, escritos por Azeredo Coutinho. O objetivo é compreender o entendimento do que o bispo considerava como comportamento feminino ideal, bem como sua concepção a respeito da necessidade da educação feminina. Por fim, tem-se a interpretação dos *Estatutos do Seminário de N. S da Graça de Olinda*, buscando-se entender que tipo de educação era oferecida para os *futuros homens de Igreja e de Estado*, e quais as principais diferenças entre esta e a educação feminina contida no documento anterior.

III.1) As Orientações de Antonio Manuel Gondim para as Recolhidas da Glória: Os Estatutos que não de observar as recolhidas de S. Sebastião e Santa Maria Magdalena de Olinda

Os *Estatutos que não de observar as recolhidas de S. Sebastião e Santa Maria Magdalena de Olinda* datam dos anos 1780 e foram enviados por Antônio Manuel Gondim para o governador da Capitania de Pernambuco, José César de Menezes, na época em que o deão buscava construir uma nova casa para as recolhidas em Olinda. Os estatutos são mencionados por Gondim em carta de 7 de novembro de 1782: *O modo por que há de se governar o recolhimento é por estes estatutos que ofereço a vossa excelência, e com todo o coração aceitarei outros a que Vossa Excelência determinar* (AHU - cx.137, doc. 10223, 1782.).

Conforme afirmado no capítulo anterior, Gondim se envolve com o processo do Recolhimento da Glória após a tentativa fracassada da regente Ana Maria de Jesus transformar o espaço em um convento. Apesar das cartas de Gondim afirmarem que sua intenção era fundar um recolhimento, e não um convento, pelo teor dos estatutos, é possível perceber que sua intenção era direcionar o funcionamento do recolhimento para

a prática devocional, nos moldes de um convento. Isso é perceptível quando observamos a seguinte passagem:

....tem necessidade de observar algum método de vida, e estatutos, por que se governem, de modo, que cada dia se aumente a devoção, perfeição da vida e a maior glória de Deus, e como para isto tudo é um dos meios mais conducentes o recato, e honestidade, nesta matéria se lhe prescrevem os estatutos seguintes (GONDIM, 1782: 7).

De acordo com as regras contidas nos estatutos, dois tipos de mulheres poderiam habitar a casa: as *que vestiam o hábito* eram recolhidas, eternamente enclausuradas, e as *que não vestiam o hábito* eram seculares, que habitavam a instituição por um período determinado. Entretanto, as normas internas abrangem igualmente os dois tipos acima citados, havendo, na prática, pouca diferenciação entre recolhidas e seculares, o que revela a vontade de Gondim em fazer como que este espaço funcione tal qual um convento professo. O mesmo acontecia, de acordo com Algranti (1993), com os recolhimentos do Sudeste:

Independente de serem conventos ou recolhimentos, as instituições de reclusão feminina da região Sudeste regiam-se no período colonial por estatutos disciplinares redigidos por bispos e capelães, inspirados nas regras das ordens religiosas às quais se filiavam os estabelecimentos. Com exceção do Recolhimento das Órfãs da Santa Casa da Misericórdia, as demais instituições estudadas foram fundadas na expectativa de se tornarem conventos, e, portanto, desde o início, a disciplina prevista moldava-se naquela das casas religiosas. Mas, embora não fossem formalmente conventos, nos demais estabelecimentos, a expectativa de rotina de vida e as proibições impostas eram as de um mosteiro (ALGRANTI, 1993: 191-192).

Apesar de sucintos, contendo apenas 20 páginas, os estatutos de Gondim são riquíssimos em detalhes a respeito do cotidiano do recolhimento e possuem regras de comportamento minuciosas. Tomemos como exemplo a primeira regra, que trata *Da Honestidade e Recato, que deve haver em o Recolhimento* (GONDIM, 1782:8). É perceptível que o deão acreditava que *honestidade e recato* eram virtudes femininas essenciais para mulheres que buscavam a vida de devoção. Há, ainda, estrita ligação entre a manutenção dessas virtudes e a necessidade de clausura, ficando claro que nenhuma recolhida devia sair sem permissão especial do prelado, e, caso agisse em contrário, não poderia retornar. A única previsão de saída era para tratar de doenças que não podiam ser curadas no recolhimento e, ainda assim, era necessário fazer petição ao bispo, levando certidão do médico ou cirurgião da casa. Durante a ausência, as enfermas

deviam portar-se com o *recato e modéstia* e *constando o contrário, não serão admitidas outras vez ao Recolhimento (Idem:.9).*

Interessante notar que o recolhimento respondia diretamente às ordens do Prelado, tendo ligação direta com a Igreja. Essa íntima ligação entre o recolhimento e a Igreja, vale dizer, não desaparecerá durante todo o século XVIII, uma vez que a instituição ficará aos cuidados de Azeredo Coutinho, Bispo de Pernambuco.

Na hierarquia da casa, o bispo era o responsável por fazer valer as regras dos estatutos, e, acima de tudo, por manter a clausura do espaço, como se pode notar na seguinte passagem:

Para que tudo isto se cumpra lhe fazemos saber que por tudo o que contém estes estatutos, se há de perguntar nas visitas, e as faltas se castigarão com as penas arbitradas pelo Prelado (GONDIM, 1782:21).

Ainda visando garantir a clausura, Gondim afirmou que *nenhuma casta de mulher* podia pernoitar no recolhimento sem autorização prévia. A visita só era permitida caso as mulheres de fora fossem comprovadamente *honestas*.

Clérigos e outros homens também não podiam visitar a instituição sem autorização. Os únicos que podiam entrar livremente eram pais, tios e irmão das recolhidas. O médico entraria nas celas para ver as enfermas sempre acompanhado de outra recolhida, que iria tocando uma campainha para que todas as outras ouvissem e se escondessem recatadamente dos olhos do homem. A porteira, eleita pelo prelado, era a recolhida que garantia a total reclusão da comunidade perante o público externo, e as portas somente eram abertas para a entrega de encomendas, a serem recebidas pelas servas.

Percebemos que a clausura pensada por Gondim para as recolhidas era extremamente rígida, havendo espaço para pouquíssimas saídas. O enclausuramento, entendido como o *comportamento feminino ideal*, fazia parte do cotidiano de mulheres como estas, que buscavam, acima de tudo, uma vida voltada à devoção religiosa. Na clausura, era essencial, também, a manutenção do silêncio como forma de controle comportamental:

Como não há casa de comunidade religiosa, ou secular, em que se não hajam algumas horas de silêncio, se ordena, que desde as nove horas da noite até as cinco da manhã, se observe o silêncio, e recolhimento nas celas, e se recomenda a Madre Regente, que não consista nessas horas motins, clamores e gritarias nos corredores, e o mesmo se

ordena, se observe, desde o meio dia até as duas horas da tarde (*Idem:* 36-37).

Outra forma de manter o controle comportamental era o cuidado com as vestimentas das internas:

Nas celas atendendo aos calores da terra, poderão estar sem hábitos e sem toucas, mas sempre com o escapulário. Porém ao coro não irão sem toucas, e hábitos, nem descerão a confessar, e comungar e a receber alguma vista sem toda a compostura. As recolhidas que não trazem hábito observarão no seu tato o mesmo, não indo ao coro em mangas de camisa, nem ao comungatório e grande sem cobertura descente do melhor modo que puderem (*Idem:* 23).

A partir do trecho acima citado, percebemos a semelhança com que se tratavam as recolhidas e as seculares. Apesar de as últimas não vestirem o hábito, tinham que trajar roupas descentes em público. As semelhanças entre devotas e as seculares também existiam no que dizia respeito à rotina do recolhimento. Todas as mulheres que habitavam o espaço deveriam seguir um dia a dia rigoroso, pautados nos *exercícios espirituais* indicados por Gondim.

Recolhidas e seculares deveriam despertar pouco antes das 5:00h, e, nesse horário exato, estarem juntas no Coro. Os exercícios espirituais do dia eram iniciados com a leitura de um livro de meditações. Durante esse momento, deveriam permanecer quietas e em silêncio, e deveriam estar de joelhos, *por ser deus quem está falando pelo livro.* (*Idem:* 30) Ao sinal da regente, terminava-se a leitura e se iniciava a oração, que deveria durar meia hora.

Findas as orações, recolhiam-se nas celas *ao louvável trabalho de suas mãos* até a hora da missa, que se daria no horário conveniente para o capelão. Importa notar a indicação do trabalho de mãos para evitar que as mulheres permanecessem no ócio, lembrando que a mesma recomendação foi feita pelos portugueses ilustrados e, também, por D. Azeredo Coutinho em seus estatutos posteriores. O trabalho de costura, aliás, era um dos pontos primordiais a serem aprendidos pelas mulheres, tanto para aquelas que dedicariam a vida à devoção quanto para aquelas que seriam preparadas para o casamento.

A semelhança entre o dia a dia de mulheres recolhidas e seculares nesse espaço traz à tona hipóteses interessantes sobre como o ideal de comportamento feminino se encontrava na encruzilhada entre a vida religiosa e secular. Mulheres que não buscavam

a devoção como opção de vida também deveriam aprender a se portar de maneira semelhante àquelas que levariam a vida devocional. A transição do comportamento do claustro como ideal, também, para mulheres seculares já se encontra presente nos estatutos de Gondim, apesar de não existir, nesse caso, um plano claro de educação moral.

Ao que tudo indica, a partir das discussões iniciadas no movimento ilustrado a respeito da necessidade da educação de mulheres, passa-se a se pensar quais seriam os termos dessa educação ideal. Nessas reflexões, alguns autores apontavam a necessidade da clausura para a educação de mulheres, pois essa era considerada a melhor maneira de transmitir as virtudes necessárias às mães. *As mães de família* deveriam partilhar do comportamento aprendido no claustro, pois essa era a forma de garantir que a *primeira mestra* transmitisse as virtudes ao seio familiar. Portanto, há uma adaptação da rotina e do aprendizado da clausura para a educação de mulheres seculares.

A transição do ideal de clausura como modelo educacional para as mulheres do século é perceptível nos estatutos escritos por D. Azeredo Coutinho. Nesses, a diferenciação entre recolhidas e educandas é clara, uma vez que há partes separadas no corpo do documento para tratar de cada caso. Entretanto, apesar de seguirem rotinas separadas, há uma série de coincidências entre o comportamento esperado das recolhidas e o das alunas. Isso porque que as recolhidas, como mulheres que se dedicavam à devoção espiritual, eram consideradas as mestras ideais, portadoras de virtudes e bons exemplos para as segundas.

Os estatutos de Coutinho, apesar de possuírem plano educacional explícito, mantêm o claustro e o controle comportamental como elementos importantes para a educação de mulheres. Essas mulheres, *futuras mestras dos homens públicos*, deveriam receber a educação nas virtudes a partir do exemplo e o cuidado daquelas que habitavam permanentemente o claustro.

III.2) D. Azeredo Coutinho e os Estatutos do Recolhimento da Glória do Lugar da Boavista de Pernambuco

Os Estatutos do Recolhimento de N. S. da Glória foram escritos por Azeredo Coutinho em 1796 e publicados em 1798. A aprovação pela Coroa se deu no mesmo

período em que o Bispo conseguiu que o legado de Manuel Gondim e seu irmão fosse deixado para as recolhidas. O documento foi escrito, portanto, no contexto delicado do reconhecimento das terras por parte da Rainha. Isso pode explicar a maior ênfase dada por Azeredo na educação para o século em detrimento da vida religiosa, uma vez que a Coroa expressamente indicou que as recolhidas só receberiam o legado caso essa fosse uma casa de instrução da mocidade.

Entretanto, essa não era a única função da casa, e existiam mulheres no claustro que se dedicavam à devoção. De acordo com Suely Almeida, o recolhimento tinha função múltipla, atendendo tanto a mulheres que buscavam a vida conventual quanto às famílias que buscavam dar educação secular às suas filhas. A autora afirma o seguinte:

Assevera o estatuto que a educação da mocidade é o principal objetivo do recolhimento, colocando-se o ideal da vida contemplativa em um segundo plano. Mas, era também uma espécie de estratégia usar o educandário como escudo para garantir o funcionamento de uma instituição que, em parte, assemelhava-se a um convento. Para manter essa aproximação, os preceitos da simplicidade no vestir, caridade, humildade, modéstia, confissão e comunhão e obras eram extremamente valorizadas (ALMEIDA, 2006: 319).

Não descartamos o fato de o educandário ser uma espécie de garantia de existência para a parte institucional que funcionava tal qual um convento. Sabemos que a casa surgiu com o ideal de tornar-se convento professo, e não foram poucas as tratativas das pessoas envolvidas com a casa junto à Coroa nesse sentido. Certamente, a insistência da Coroa em transformar a casa em um educandário para que as recolhidas recebessem a herança em terras moldou sua estrutura e função educacional.

Importa não esquecer, contudo, que o envolvimento de Azeredo Coutinho também teve parte nesse processo. Sabe-se que o bispo de Pernambuco conheceu as discussões pedagógicas da Ilustração portuguesa, e envolveu-se amplamente com o último momento das reformas educacionais, assumindo o papel de *Diretor Geral dos Estudos* de Pernambuco e se responsabilizando pela construção de um seminário que seguiu os moldes do pedagogismo ilustrado. Assim, o bispo, como entusiasta das reformas educacionais, contribuiu para construir a nova função do Recolhimento, direcionando os estatutos de acordo com seus ideais pedagógicos.

Além disso, devemos ter em mente, também, que mulheres que levavam vida devota eram consideradas os melhores exemplos de virtude para todas as outras mulheres.

Logo, foram tidas por Coutinho como mestras ideais, pois serviriam de espelho moral para as educandas. No que diz respeito ao Recolhimento da Glória, a educação moral e cristã das pupilas era garantida por meio do estreito contato com mulheres que levavam vida de devoção.

Todo o envolvimento do bispo com o movimento intelectual de sua época refletiu no texto dos estatutos, e fica claro que Azeredo tomou para si a responsabilidade de trazer soluções para a educação de mulheres em Pernambuco. No capítulo anterior, foi possível notar que essas soluções se diferenciavam no que diz respeito ao sustento e à própria natureza da educação feminina se comparada à masculina. No caso dos estatutos, essa diferença também é perceptível, e é por meio desse documento que é possível entrar em contato com as concepções de gênero de Azeredo Coutinho.

Na introdução dos estatutos, Coutinho afirma que, no intuito de manter a virtude dos homens de Estado e da Igreja, criaria um seminário em Pernambuco. Entretanto, expressa que seus esforços não estariam completos caso não cuidasse, também, da educação feminina. O bispo, portanto, colocava o plano de educação de homens lado a lado ao plano de educação de mulheres. Além disso, importa notar que a finalidade da educação das mulheres, expressas nos estatutos do Recolhimento, são similares àquelas apresentadas por outros ilustrados, conforme explicitado no trecho a seguir :

Mas persuadidos nós também, que a educação dos mestres pouco, ou nada aproveita aos filhos, quando ela ou não é fomentada pelas mães, ou é por elas contrariada; pois que enfim por isso elas são mães, são as primeiras mestras, e os primeiros modelos para a imitação dos filhos, não seriam completos os nossos desejos, se as nossas vistas não se estendessem também à boa educação das filhas, destas filhas, que a Providência desde o berço destinou para serem Mães, Mestras, Religiosas, ou Diretoras dos primeiros passos daqueles que um dia hão de formar o corpo da Sociedade Humana (COUTINHO, 1798a: 2).

Azeredo Coutinho trouxe à tona o argumento da *mãe como primeira mestra*, o que revela sua ligação com o pensamento resgatado e adaptado no período da Ilustração portuguesa. A educação do futuro *corpo da sociedade humana*, ou seja, os homens de Estado e de Igreja, dependia da primeira educação fornecida pelas mães. Assim, a educação das mulheres era necessária para se colocar em prática os planos educacionais dos futuros homens de Igreja, de Estado e de vassalos virtuosos.

Ao afirmar a necessidade da educação feminina, Coutinho também apontou o que considerava a *natureza* do sexo feminino. Acreditava que as mulheres estavam destinadas ao papel de mães, mestras ou religiosas, não por diferenciações sociais, e sim pela providência divina. Isso fica claro no seguinte parágrafo:

As mulheres ainda que se não destinam para fazer a guerra, nem para ocupar o ministério das coisas sagradas, não têm contudo ocupações menos importantes ao público. Elas tem uma casa que governar, marido que fazer feliz, e filhos que educar na virtude: os homens que têm toda a autoridade no Público, não podem por si mesmos estabelecer nas suas famílias algum bem efetivo, se as mulheres não os ajudam a executar (*Idem*: 2).

Percebemos que a educação moral dos filhos foi considerada a maior função feminina. Portanto, a ênfase dos estatutos se dá, justamente, na educação voltada para o controle do comportamento e para o desenvolvimento das virtudes, e não há tanto espaço para a discussão da instrução propriamente dita.

Os estatutos de Azeredo Coutinho para as recolhidas e educandas da Glória devem ser compreendidos por meio desse enfoque. O entendimento do clérigo a respeito das funções primordiais das mulheres e da natureza feminina resgatam antigos ideais que existiam desde muito antes do século XVIII, mas que foram adaptados ao período das luzes. O plano pedagógico de Coutinho reflete a forte presença das normas morais de cunho religioso no bojo das ideias educacionais ilustradas. O bispo, representante da Igreja e homem formado pela Universidade de Coimbra reformada, é um exemplo típico de como o pensamento ilustrado não quebrou com a moralidade religiosa cristã.

Os estatutos de Azeredo Coutinho são divididos em duas partes, sendo que a primeira aborda a organização institucional e as regras para as recolhidas, ou seja, as mulheres de clausura perpétua. Cada capítulo diz respeito às funções das pessoas do governo interior do recolhimento e explicita quais deveriam ser suas características morais. A segunda parte dos estatutos está centrada nas regras para as educandas, e Azeredo versa sobre temas que transitam entre educação instrutiva e moral.

A Parte I, intitulada *Que contém o que pertence ao governo, e economia da Casa*; permite averiguar quem eram as mulheres que habitavam permanentemente o espaço de clausura, e quais suas respectivas funções. Nessa primeira parte, é notável o fato que o funcionamento do recolhimento se dá nos moldes conventuais, sendo que todas

as recolhidas deveriam cumprir suas funções no sentido de manter a clausura e a ordem interna.

Na estrutura do recolhimento, havia uma hierarquia de funções a ser respeitada, sendo que a Regente possuía poder sob todas as outras. De acordo com esse sistema hierárquico, as superiores deveriam servir de exemplo para as inferiores, portando-se virtuosamente. As recolhidas não ultrapassariam o número de doze, sendo assim divididas: uma Regente, eleita pelo ordinário, oito recolhidas de Ofício (Vigária do Coro, Procuradora, Sacristã, Porteira, Rodeira, Enfermeira, Dispenseira e Refeitoreira) e três recolhidas mestras, também eleitas pelo Ordinário. Fora as doze recolhidas, a casa também contaria com três serventes efetivas.

Conforme apontado acima, as mestras eram três, e cada uma tinha sua função específica: *A 1ª para dar as educandas a instrução, e norma dos costumes; a 2ª para o ensino das primeiras letras; a 3ª para ensinar a cozer, bordar, etc (Idem: 6)*. A partir do papel das mestras, é possível perceber o teor do plano educacional traçado por Azeredo Coutinho para as educandas, que deveriam aprender somente os costumes, as primeiras letras e a costura. O currículo proposto pelo bispo é, portanto, bem menos extenso se comparado, por exemplo, ao de Luís Antonio Verney (1749).

Além das recolhidas, a casa deveria contar com um padre espiritual e capelão, responsável por dizer a missa, guardar os estatutos, aconselhar a regente em casos de desvios morais e autorizar a entrada de pessoas externas. Notamos a vinculação das recolhidas a um homem do clero, que possuía poderes maiores do que a própria regente, visto que autorizava a entrada de externos no espaço do claustro. Na realidade, a regente possuía poucos poderes no que diz respeito aos negócios externos da casa. Não podia expulsar nenhuma recolhida ou educanda sem autorização do Ordinário e também estava expressamente proibida de vender ou negociar os bens do recolhimento, conforme explicitado a seguir:

Da mesma sorte não poderá a Regente distrair, alienar, ou diminuir os bens da casa; nem fazer contrato algum de compra, ou venda dos bens de raiz, sem licença do Ordinário expressa por escrito, sob pena de serem de nenhum vigor semelhantes contratos como feitos por pessoa ilegítima, e não autorizada para eles (...) (COUTINHO, 1798a:14).

Assim, a regente era responsável somente pelo governo do interior do claustro, e Azeredo Coutinho deixa isso claro quando descreve as funções desta superiora:

No Recolhimento haverá uma Superiora, que será eleita pelo Ordinário, e terá o nome de Regente, e todo o governo, e administração da Casa. Esta deve ser de idade madura, e de conhecida probidade, para que com sua caridade, cuidado e exemplo, anime o pequeno corpo desta Congregação, vivificando com o seu zelo todas as partes, de que ela se compõem; para o que terá sempre os olhos atentos sobre as pessoas, que tem debaixo do seu governo; trabalhando em que todas igualmente unidas em um só espírito e coração respirem a paz, e a união no serviço de Deus, e um amor recíproco, como irmãs, e filhas do mesmo Pai Celestial (*Idem:11*).

A passagem acima é interessante, uma vez que revela o papel da regente no claustro. Não cabia a ela administrar questões maiores, relacionadas à economia ou ao sustento externo da casa. Era, na verdade, a responsável por manter a ordem do recolhimento.

Coutinho compara, oportunamente, a Regente à uma *mãe*. Logo, percebemos que a regente possuía, também, papel educativo, pois era o exemplo de comportamento a ser seguido por todas as outras. O bispo afirma o seguinte:

Como mãe de famílias, quando mandar as suas súditas em público, ou particular, o fará sempre com modos, e palavras de gravidade, mas suaves, com um semblante de respeito, mas benigno, enfim com um coração cheio de amor, e de desejo de aproveitar aquelas a quem manda (*Idem:11-12*).

O papel educativo da regente se estendia, especialmente, às educandas:

Tratará com especial amor às Educandas, as quais como pequenas filhas são ainda de tenra compleição, e necessitam de maior cuidado em todo o que se pertence ao corpo, e ao espírito; acudindo a todas, à medida que a sua necessidade o pedir, com amor, e caridade, e não segundo as inclinações naturais, ou respeitos humanos (...) (*Idem:12*).

As outras recolhidas possuíam papéis diversos, e cada qual contribuía para manter a clausura e a ordem do espaço. A Vigária do Coro era a segunda hierarquicamente superior no Recolhimento, após a regente, sendo sua eventual substituta. Além de dirigir as obrigações do coro e do culto divino, era responsável por *zelar pelos estatutos e costumes primitivos da casa* (*Idem:16*). Assim, era de sua responsabilidade fiscalizar as ações das recolhidas de uma maneira geral. Ela elegia, semanalmente, a recolhida a ler os pontos de meditação à mesa do refeitório, sendo responsável por corrigir-lhe a leitura. Também verificava a segurança das portas e janelas todas as noites, e visitava o quarto das recolhidas para garantir que estavam

dormindo, com luzes apagadas no horário indicado. Caso verificasse algum desvio das normas, deveria comunicar imediatamente a regente.

A procuradora era responsável por fazer provisões de comida e vestuário, comprando o necessário para a dispensa. Caso algo faltasse, deveria avisar a regente, para que a mesma tomasse as medidas necessárias. Tinha em sua posse o livro de contas da casa, anotando, diariamente, o dinheiro que recebia e os gastos feitos. O livro de contas deveria ser visto e assinado pela regente, e o balanço geral deveria ser feito uma vez ao ano. Essa recolhida, apesar de ter algum poder, uma vez que o dinheiro da casa estava em suas mãos, era unicamente responsável pela economia interna, não tendo voz no que diz respeito aos rendimentos externos, especialmente nas questões relacionadas às posses de terras.

Portanto, nem a regente e nem a procuradora cuidavam de questões econômicas externas. Quem, então, ficava responsável por tal trabalho? Nesse sentido, as recolhidas eram dependentes da presença masculina, tendo um procurador, conforme explicitado a seguir:

Para a boa administração das rendas do recolhimento, e para fazer os provimentos necessários para ele, haverá um agente, ou procurador aprovado pelo Ordinário, ao qual se dará procuração bastante, que será passada pelo escrivão da nossa Câmara, e ainda pelo Vigário Geral do Bispado, e pela Regente, Vigária, Procuradora e Porteira; e nessa lhe darão os poderes necessários para administrar e cobrar todas as rendas da casa, que entregará à regente, da qual cobrará recibos, assinados por ela, e pela Procuradora, e Porteira (...) (*Idem*: 49).

Assim, as terras que as recolhidas possuíam, apesar de serem suas de direito, não eram por elas administradas. Essa era uma realidade comum na sociedade de Antigo Regime português, visto que as mulheres eram consideradas *imbecillitas*, incapazes, dependendo quase sempre da tutela de um homem para sua sobrevivência (HESPANHA, 2010).

A porteira tinha a função de zelar pela inviolabilidade do claustro, e apenas ela fazia contato direto com as pessoas de fora. Entretanto, nunca devia abrir a porta sem autorização expressa da regente, e, quando o fizesse, não poderia deixar ser vista. Também deveria ser *de poucas palavras*, falando somente o absoluto necessário com as pessoas externas.

No capítulo referente às mestras das educandas, Coutinho adverte que tratará detalhadamente a respeito de suas funções na segunda parte dos estatutos, dedicada unicamente para discutir a educação. Entretanto, expressa que as mestras são recolhidas tais quais as outras, devendo seguir e respeitar as mesmas regras. A única diferença era sua função e o local que dormiam, pois deviam habitar o mesmo quarto que as alunas. Segundo Coutinho:

Aqui por ora advertimos tão somente o seguinte. Que todas três devem vestir igualmente como as outras; prestar a mesma obediência; observar as mesmas leis; seguir os atos da Comunidade, em que estão incorporadas, quanto permitir a obrigação de seus ofícios; unicamente terão a diferença no emprego, e no lugar de habitação; pois tendo a seu cargo a instrução das educandas, é justo que morem no mesmo dormitório, em que morarem as suas discípulas, para de mais perto fazerem melhor os seus deveres, tendo debaixo das suas vistas as meninas, de que estão encarregadas (*Idem:28-29*).

As recolhidas tinham rotina específica. Levantavam-se às 5:00h. Às 5:30h, seguiam para o Coro, onde liam os pontos de meditação e faziam orações mentais. Às 6:00h eram rezadas as matinas, e prima do ofício parvo de Nossa Senhora, e seguia-se para descanso nas celas, exceto para àquelas que tinham que comungar. Às 8:00h, havia um segundo coro, seguido de missa e às 9:00h todas estariam em seus empregos e ocupações. Às 12:00h se dava o jantar, seguido de meia hora de repouso, quando as recolhidas podiam conversar *algumas coisas agradáveis, e santamente alegres com muita paz e cortesia* (*Idem:41*). Às 14:00h, novo Coro, seguido de retorno aos ofícios. No fim da tarde, às 18:00h, havia a reza do terço do Rosário de Nossa Senhora, seguida da leitura dos pontos da meditação para o dia seguinte. Após, tinha-se a ceia, seguida de repouso e conversação. Esse era o período adequado para a regente dar alguma advertência que achasse necessária. Ao fim do repouso, todas as recolhidas acompanhavam a regente à sua cela, e se despediam. Se recolhiam às 22:00h, devendo estar deitadas e sem luz até um quarto de hora após esse horário.

O comportamento das recolhidas era controlado a partir de um cotidiano extremamente regrado. Certamente, seguir horários e cumprir rigorosamente a rotina era tido como uma forma de alcançar as virtudes essenciais para mulheres que buscavam a vida de devoção. Há, nesse caso, semelhança com os primeiros estatutos da casa, escritos por Gondim, que previam regras para o dia a dia no claustro. No caso dos estatutos de Coutinho, vale apontar a diferença entre rotina das recolhidas e a rotina das educandas, apesar da última ser igualmente rígida.

As alunas despertavam às 6:00h tendo que seguir para o coro às 6:30h. Às 7:00h iam ao refeitório em conjunto com as mestras e depois, para as lições. Saíam das aulas às 11:00h, para recolherem-se em suas celas, e deviam permanecer em silêncio por uma hora, fazendo as lições. Ao 12:00h dava-se o jantar no refeitório, feito em conjunto com o restante da comunidade do recolhimento. Após meia hora de repouso, já estariam novamente estudando em suas celas. Às 14:00h iniciava-se o segundo período de aulas, que iriam até às 18:00, havendo pausa para merenda às 17:00h. Das 18:00h em diante, deveriam seguir a mesma rotina que as recolhidas.

Como é possível perceber, as diferenças que se traçam entre a rotina das educandas e recolhidas diziam respeito especialmente às atividades centrais que cada uma deveria desempenhar no claustro. O cotidiano das recolhidas estava voltado para a devoção, por isso, havia maior espaço de tempo dedicado ao coro e às ladainhas. No caso das educandas, o dia-a-dia estava pautado nos estudos e no comparecimento às aulas.

Outras diferenças são perceptíveis. Era, por exemplo, permitido às educandas deixarem o claustro algumas vezes ao ano. Ainda assim, as saídas eram restritas, devendo acontecer nas festas de Natal, Páscoa e da Ressureição. Elas também saíam caso os pais assim solicitassem, havendo justa causa para tanto. As saídas esporádicas, segundo Coutinho, eram necessárias para que as meninas não perdessem o total contato com o século e para que os pais vissem os progressos das filhas nos estudos. As educandas também deveriam utilizar roupas seculares trazidas de casa, que deveriam ser de lã e algodão e terem cores *honestas e descentes*.

Mais a respeito das regras internas a serem seguidas pelas alunas, bem como o plano educativo traçado por Azeredo Coutinho encontram-se na parte II dos estatutos, intitulada *Que contém a instrução que se há de dar às educandas, assim pelo que pertence ao espiritual como ao temporal*.

Sabemos que Azeredo Coutinho tomou como base para os argumentos desta segunda parte dos estatutos fontes também lidas por autores tratados no Capítulo I. A referência a Fénelon, autor francês adotado pela maioria dos autores portugueses que versaram sobre educação, fica clara nos estatutos de Coutinho. Maria Beatriz Nizza aponta, inclusive, que muitos trechos escritos pelo bispo são a tradução literal da obra de Fénelon (NIZZA, 1977). Tome-se como exemplo um capítulo dos estatutos chamado

Danos, que resultam da ordinária educação das filhas. Fénelon, em seu *Traité de l'éducation des filles* possui capítulo com nome similar: *Inconvénients des education ordinaries*. Os dois capítulos não coincidem somente no que diz respeito ao título, mas há repetição de trechos inteiros no que foi escrito por Coutinho (NIZZA, 1977:155).

A segunda parte dos estatutos do Recolhimento da Glória têm vários pontos em comum com as obras educativas da época, sendo um deles o princípio norteador da educação voltada para os costumes. Seguindo o estilo de muitas obras do período, Azeredo Coutinho transitou entre a descrição dos vícios e conselhos para o combate dos mesmos. Além disso, há a percepção do papel primordial das mulheres como o de mães e educadoras.

Esta parte dos estatutos inicia-se com a crítica à ociosidade para as mulheres, que levaria ao temor à vida laboriosa e regular. Segundo o bispo:

A ignorância de uma menina criada na ociosidade, é a causa que ela se enfade de si mesma, e não saiba em que se ocupe inocentemente. Quando chega a uma certa idade sem se aplicar á coisas sólidas, ela não pode ter gosto, nem estimação pelo que é bom (COUTINHO, 1798a: 60).

A culpa da ociosidade das meninas recaia sobre a mãe, já que a mesma era o exemplo maior para as filhas. Assim, é reforçado o papel das mães enquanto educadora dos filhos, sendo elas responsáveis por guiar as crianças para os bons ou para os maus costumes: *Se ela tem por desgraça uma mãe indolente, que a não faz ir refletindo com vagar nos lucros que produzem as ocupações sérias, nunca vem conhecer a importância de aproveitar o tempo (...) (Idem: 60).*

É importante apontar a opinião de Coutinho a respeito do papel das mulheres. Elas eram responsáveis por educar e criar as crianças na primeira infância. Mais do que isso, eram influência primordial para o desenvolvimento do comportamento virtuoso das filhas, que um dia também seriam mães. Azeredo Coutinho utiliza-se de uma argumentação circular quando o assunto é a educação de mulheres: as mães que não prezam pela educação de suas filhas criarão futuras mães que farão o mesmo com seus filhos e filhas. Isso fica claro na passagem em que Coutinho descreve o futuro da filha mal educada:

Em lugar de regularem o trabalho das coisas domésticas, elas são as que desordenam as famílias e arruinam as casas; vindo desta sorte a

entrar nelas uma grande parte dos bons, ou maus costumes de quase todo o mundo, porque assim como uma mãe de família judiciosa, prudente, e cheia de religião é a alma de uma grande casa, e põe em movimento a saúde e a felicidade dela, da mesma sorte veremos, se lermos a história, que as desordens dos filhos, e das filhas procedem de ordinário da má criação que lhes deram suas mães nos tenros anos; e das paixões, que lhes inspiram outras mulheres na maior idade, igualmente mal educadas (*Idem*: 62-23).

A mãe não era o único inconveniente da educação das filhas, sendo, também, as criadas uma potencial ameaça, pois se insinuavam com *agrados e brincos perigosos*, sendo responsáveis por nutrir as paixões das meninas. As novelas e romances eram outros artifícios responsáveis por exaltar as paixões femininas, tornando os seus espíritos *fracos e ociosos*. Portanto, muitos eram os cuidados que inspiravam a educação das mulheres, e devia-se resguardá-las de *más influências*, seja de outras mulheres, seja de livros que não eram considerados guias virtuosos ideais.

Tais quais os autores discutidos em capítulo anterior, Azeredo Coutinho acreditava que a primeira idade era propensa para o mal e devia-se evitar tudo aquilo que acendesse paixões. Nesse caso, temos a repetição de um argumento comum a todos os textos tratados, qual seja, as virtudes são adquiridas pela educação, mas a propensão ao vício é algo inato. Daí a importância da convivência com pessoas que seriam bons exemplos desde a mais tenra idade.

No que diz respeito às mulheres, muitos autores que trataram da natureza humana acreditavam que elas eram mais propensas ao vício se comparadas aos homens. Apesar de existir certo indício de mudanças de pensamento, a exemplo das digressões de Verney a respeito da igualdade intelectual de homens e mulheres, muitos autores se apropriaram de argumentos antigos, que podem ser remetidos a Aristóteles, a respeito da desigualdade das mulheres perante aos homens. Seguindo essa linha, o bispo acreditava na existência de vícios *ordinários do sexo feminino*. Um capítulo inteiro é dedicado a esse tema, e a lista é extensa.

Timidez, Simulação, falar muito, presunção e vaidade são os principais vícios femininos descritos por Coutinho, e a cada um deles são apresentadas soluções. Tome-se como exemplo o *falar muito*, tido como um dos principais defeitos *a ser acaultelado* nas mulheres. Elas deveriam aprender, nesse caso a limitar seus discursos e falar *somente o necessário*:

Antes que as educandas tomem o habito de falar muito, é necessário ensina-las a escolha d'entre os seus pensamentos os mais puros, e inocentes. A limitar os seus discursos, cortando os que são inúteis, e a por em ordem as coisas, que tem de explicar, advertindo-lhes, que a nobreza de um bom espírito não consiste na viveza da imaginação, e facilidade de falar, mas sim em dizer muito em poucas palavras (...). (*Idem*: 83).

Caso esse defeito não fosse corrigido, poderia transformar-se em *presunção* um vício capaz de arruniar o espírito das mulheres em poucos anos (*Idem*). Por isso, deviam-se ensinar as meninas o pouco falar e a incerteza:

Importa muito dezabular de semelhante erro as educandas, que dele derem indícios; advertindo-as, de que uma mulher de bom juízo não fala senão quando é necessário, e sempre com ar de dúvida, e de cortesia; que nada é mais prudente do que uma mulher que fala pouco, e desconfia muito mais de si do que dos outros (*Idem*: 83-84).

Outro defeito considerado tipicamente feminino, a *vaidade*, é tido como o mais grave de todos, uma vez que *elas nascem com uma propensão violenta de agradarem, ao que logo se segue o desejo extremo de serem vistas* (*Idem*: 84). Diferentemente dos homens, que teriam a *tendência natural* em procurar o caminho das armas ou das letras, as mulheres buscavam o caminho das coisas agradáveis:

...os homens procuram pelas armas, ou letras, conduzir-se ao auge da autoridade, e da glória: as mulheres procuram o mesmo pelos agrados do espírito, e do corpo. Do que vem o excessivo desvelo do ornato, com que trabalham por acrescentar a formosura e todas as graças exteriores, a que aspiram (*Idem*: 84).

A crítica ao luxo e à vaidade não é, como se sabe, tratada unicamente como defeito feminino. Martinho Mendonça Pina e Proença (1739), por exemplo, alertara para o problema da ostentação no vestir e na afetação dos nobres, afirmando que o comportamento honrado deveria vir do interior de cada um. Entretanto, Azeredo Coutinho parece acreditar que a vaidade se agrava nas mulheres, pois elas estariam, supostamente, mais propensas a esse vício devido à sua natureza frágil.

O comportamento adequado e não vaidoso, aliás, era tido como ideal para atrair um homem honrado para o casamento. Assim, para conseguir um par à sua altura, a mulher deveria ter bons costumes e não de utilizar de artifícios externos, tal qual explicitado a seguir:

...porque enchendo-a de vaidade lhe embebedam a alma, e fazem idolatria a si mesma, muitas vezes com perda de casamentos

vantajosos que despreza. Que não é a formosura, mas sim o bom juízo, e a modéstia de uma donzela que fazem ser pretendida de esposos de costumes bem regulados, e se lhe faltam essas qualidades, não pode ela esperar senão um mancebo louco, com o qual venha a ser infeliz (*Idem*: 84-85).

Cercadas por uma série de vícios que lhe eram inerentes, as futuras mães deveriam aprender a serem virtuosas por meio do controle de seus atos para bem desempenharem seu papel. Por isso, era mister que as filhas fossem educadas desde a *mais tenra idade* pelas pessoas certas, pois é nessa fase que *se fazem as impressões mais profundas, e que duram toda a vida*. Percebe-se implícita aqui a discussão a respeito das qualidades como virtudes adquiridas por meio da educação não sendo, portanto, inatas aos seres humanos.

Para que as meninas adquirissem o comportamento virtuoso, deveriam estar cercadas de bons exemplos. É nesse momento que as mestras desempenhavam seus papéis, sendo consideradas mães muitas vezes melhores do que as biológicas, pois eram mulheres recolhidas e devotas, o melhor exemplo para as alunas. Tendo isso em vista, existiam no Recolhimento três mestras: a de ler, a de coser e bordar e a diretora de estudos.

A diretora dos estudos, também chamada de primeira mestra, era a principal responsável pela educação moral das educandas. Como na visão de Coutinho as alunas tinham de ser constantemente vigiadas, era papel dessa mestra acompanhá-las durante todas as horas do dia, sendo que ela habitava o mesmo dormitório que suas pupilas, conforme especificado abaixo:

...não as perdendo de vista um só instante podendo ser, e fazendo por penetrar, quando for possível, o fundo dos corações de cada uma, para saber distinguir os seus defeitos, os seus gênios, e as suas inclinações, e conhecer com que mão é preciso conduzi-las para as endireitar das suas torturas (*Idem*: 57).

A diretora tinha poder primordial sobre as educandas, inclusive até mais do que a própria regente. Ela deveria agir como *mãe*, orientando-as e vigiando-as. Deveria ter um espírito caritativo, nobre e generoso, para que as educandas não sentissem em nada a falta de suas mães biológicas. Cabia à diretora, também, cuidar de questões práticas relacionadas à entrada e saída das pupilas, e o registro dos nomes em livro próprio.

Quando às outras mestras, a de ler, escrever e contar e a de cozer e bordar, deveriam ensinar os conhecimentos que lhes cabiam. Entretanto, isso não as isentava do papel moral, pois também tinham de ser virtuosas e obrar para formar os costumes das alunas.

Na verdade, mesmo a instrução recebida pelas pupilas estava ligada ao seu papel social, e, conseqüentemente à sua formação moral. As poucas disciplinas aprendidas eram somente aquelas necessárias para desempenhar a função de mãe de família virtuosa. Aprender além disso não era considerado como adequado por D. Azeredo Coutinho.

Com um currículo voltado para a economia doméstica, as educandas deveriam aprender das mestras o valor do dinheiro e como gastá-lo de forma adequada. Por isso, deveriam aprender a ler, escrever e, principalmente, as quatro operações da matemática. Era uma forma de garantir o cumprimento de seus papéis enquanto responsáveis pelo lar e evitar que levassem a família à ruína.

O método de ensino das primeiras letras foi montado de maneira a seguir preceitos claros e objetivos para que as meninas aprendessem com gosto. Entendemos a adoção desse novo método como fruto das apropriações das discussões ilustradas acerca da necessidade de métodos de ensino práticos, diferente dos considerados obscuros anteriormente aplicados pelos jesuítas.

A leitura deveria inicialmente ser ensinada a partir de quatro baralhos: um contendo as letras minúsculas, um com as letras maiúsculas, outro contendo letras de imprensa e, por fim, um com os números. Coutinho propunha que o aprendizado fosse feito a partir de um jogo:

Com estes baralhos, cada um por sua vez, como uma espécie de jogo, que lhes faça suave o trabalho do estudo, as irá exercitando no conhecimento das letras, propondo alguns pequenos prêmios para aquelas, que ganharem, ou souberem conhecer bem as letras. (*Idem*: 101-102).

As educandas deveriam aprender das mestras, também, a tratar bem a criadagem e os escravos, como uma forma de cuidar do patrimônio familiar. Defensor da escravidão, Coutinho partia do princípio de que os maus tratos traziam conseqüências econômicas, uma vez que havia grande gasto de dinheiro com a compra de novos escravos. Portanto, as mulheres aprenderem a bem tratar os cativos fazia parte da

educação em economia doméstica, uma vez que elas deveriam zelar pelas posses familiares.

Como foi possível notar, a educação pensada e proposta por Azeredo Coutinho para as educandas da Glória tinha muitos em comum com a educação moral pensada por outros autores à época da Ilustração portuguesa. Pautada na formação das virtudes e no controle comportamental, essa educação visava preparar as *primeiras mestras* a cumprirem seus papéis. Contudo, a formação moral não era característica isolada da educação feminina, sendo o bispo de Pernambuco também se preocupou em traçar planos educativos nesse sentido para os meninos do Seminário de Olinda. A percepção de Coutinho a respeito da educação masculina será tratada no próximo tópico.

III.3) Educação Moral e Intelectual dos Homens Públicos e de Igreja: Os Estatutos do Seminário de N. S da Graça de Olinda

Os estatutos do Seminário de Olinda foram publicados em 1798, portanto, no mesmo ano dos estatutos do Recolhimento da Glória. Também foram escritos em um momento delicado para a instituição, pois Coutinho buscava levantar fundos suficientes, além do subsídio literário, para por o espaço em funcionamento.

No que concerne à educação masculina, Azeredo Coutinho também acompanhou de perto as discussões feitas pelos intelectuais da época. Nas cartas trocadas entre o bispo e a Coroa, o mesmo afirma que baseou os estatutos em três documentos fundamentais: a regra de São Bento, os Estatutos da Universidade de Coimbra e os Estatutos do Real Colégio dos Nobres.

Como se sabe, a regra de São Bento, desde o século IV, quando surgiu, passou a ser a principal adotada dentre monastérios, tanto femininos quanto masculinos.. A adequação à regra de S. Bento demonstra o claro objetivo de se formar um espaço para a educação de homens da Igreja.

Entretanto, observando os outros documentos que deram base aos estatutos, notamos que essa não era a única função do Seminário. Ao tomar como exemplo os estatutos da Universidade de Coimbra e do Real Colégio dos Nobres, Coutinho demonstra sua ligação com as reformas educacionais levadas a cabo no Período

Pombalino. Fica clara, também, a intenção de formar, além de homens de Igreja, homens públicos capacitados para a administração do Reino, nos moldes da Universidade de Coimbra reformada e do Real Colégio dos Nobres.

Tendo em vista a aproximação do pensamento de Coutinho com as ideias de ilustrados que o precederam, a educação oferecida pelos estatutos do Seminário de Olinda volta-se para disciplinas consideradas essenciais para a educação dos homens de Estado, a exemplo da Física e da História Natural. Contudo, assim como os outros autores, Azeredo Coutinho coloca a educação moral como um dos pilares mais necessários para a educação, e não se isenta de dar conselhos relativos ao comportamento virtuoso que se esperava desses indivíduos.

Portanto, as mulheres não eram as únicas que deveriam ter seu comportamento controlado para desenvolver as virtudes, sendo esse tipo de atitude necessária a todos os seres humanos. Apesar das mulheres serem entendidas como mais frágeis, e, portanto, mais propensas ao pecado do que os homens, estes últimos não estavam isentos da tendência aos vícios, daí a educação moral voltada para as virtudes. Isso fica claro na introdução dos estatutos:

A natureza humana corrompida pela primeira culpa é em extremo propensa para o erro, e para os deleites terrenos, em os quais parece querer constituir a sua felicidade. Se o homem desde a sua tenra idade não tiver quem o eduque na piedade, na religião, e nos bons costumes antes que o possuam os hábitos dos vícios, nunca virá a conseguir a perfeita observância de um verdadeiro Cristão, e das obrigações da Sociedade, sem um grande, e extraordinário auxílio da Onipotência (...) (COUTINHO, 1798b: 317).

Assim, o Seminário de Olinda viria, na visão de Coutinho, para resguardar a mocidade dos vícios e educá-la nos bons costumes, conforme afirmado a seguir:

E por isso nós, sem perdermos tempo, nem perdoarmos a trabalho, cuidamos de criar e estabelecer na Cidade de Olinda um Colégio, para nele se instruir a Mocidade da nossa Diocese no conhecimento das verdades da Religião, na prática dos bons costumes, e nos estudos das artes, e ciências, que são necessárias para polir o homem, e fazer Ministros dignos de servirem à Igreja, e ao Estado (*Idem*: 317-318).

A preocupação tanto com a instrução quanto com a formação moral revela-se na própria divisão básica dos estatutos, que consiste em três partes: observância econômica, observância moral e observância literária. A primeira parte diz respeito às regras internas relativas à entrada dos colegiais de número e porcionistas, às funções da

comunidade interna do Seminário e do controle das contas do colégio. A segunda parte está voltada para a educação moral e traz a descrição do conjunto de virtudes que se esperava formar nos seminaristas. A terceira e última parte traz as disciplinas que deveriam ser aprendidas e o método pelo qual deveriam ser ensinadas.

A primeira parte dos estatutos, *Da Observância Econômica*, permite ter noção de quem eram as pessoas que eram internas ao seminário e trabalhavam para o seu funcionamento. Também trazem as regras relativas aos alunos e como seria o meio de ingresso no colégio.

Para serem alunos no Seminário de Olinda, os meninos deveriam seguir os seguintes critérios: ser natural do bispado, fruto de legítimo matrimônio, sem infâmia de geração, ter ao menos 12 anos de idade, saber ler, escrever e contar. Os alunos que estavam concorrendo às vagas de colegiais de número deveriam comprovar sua pobreza e orfandade. Já aqueles que buscavam entrar como porcionistas, ou seja, pagantes, não tinham de observar esse critério.

A exigência de que os meninos soubessem ler, escrever e contar é, no mínimo, curiosa, uma vez que existia a previsão de um mestre de primeiras letras para o seminário. Azeredo Coutinho explica ao longo dos estatutos que o fato do colégio não aceitar meninos muito pequenos se dá devido à necessidade destes serem cuidados por suas mães. Na opinião do Bispo, cuidado de nenhum homem substitua o da *primeira mestra*, sendo este convívio aconselhável para os meninos na primeira infância. No caso do Recolhimento da Glória, entretanto, algo diferente ocorria. As pupilas poderiam entrar com a idade de sete anos. Talvez isso ocorresse porque na instituição as meninas encontrariam substitutas às mães biológicas, uma vez que as recolhidas desempenhavam o papel de mães e eram exemplo de boa moral e virtude.

Também encontramos nessa parte dos estatutos regras referentes à forma de vestir dos seminaristas. Interessante notar que eles possuíam uniforme bem mais complexo se comparado às educandas da Glória. Para elas, a única exigência era que as roupas fossem de cor e tecido *honesto*, mas eram vestimentas seculares trazidas de casa. Já os seminaristas de Olinda deveriam também trazer roupa de casa, mas esta era padronizada. Os uniformes dividiam-se em dois, um para uso interno, outro para uso externo, conforme explicitado a seguir: *trarão também um roupão de druzete preto, a*

que chamam samarra, sem sobremangas, abotoado todo por diante, do qual usarão cotidianamente no Colégio e nas aulas. (COUTINHO, 1798b: 322).

Já a vestimenta externa consistia no seguinte:

...andarão vestidos de beca de durante roxo claro sem mangas, e aberta algum tanto pelos lados com cauda, que sobre no chão um palmo. A qual deve ser apanhada debaixo do braço esquerdo, quando caminharem. E andar sempre sobre batina, que desça abotoada até os tornozelos; e sobre a mesma beca acomodarão a estola, que será de durante verde, cujo meio fique pendente sobre o peito, e as duas pontas lançadas sobre os ombros, para as costas, e terão o pescoço coberto com cabeção e volta. E na mão, ou na cabeça trarão gorros de pano, ou de dugrete preto, que não excedam o comprimento de dois palmos (*Idem*).

A diferenciação da vestimenta dos seminaristas de Olinda e das educandas da Glória pode parecer algo corriqueiro, mas revela diferenciações sociais de gênero que podem passar despercebidas a um primeiro olhar. Os uniformes dos meninos, especialmente o para uso externo, era bem trabalhado, utilizando-se de cor nos tecidos (roxo e verde). Os alunos do seminário carregavam na roupa algo que seria considerado, para as alunas, ostentação e vaidade, e a elas era recomendado o uso de *cores honestas*.

Outra diferenciação é perceptível. O fato dos seminaristas possuírem uniforme externo revela que estes saíam com certa frequência do Seminário, não observando o rígido sistema de clausura das educandas. Na realidade, as saídas de alunos eram comuns, e poderiam ocorrer, com autorização do reitor, pelo menos uma vez por mês. Os meninos não poderiam, entretanto, ao menos em teoria, sair em dias letivos e nem pernoitar fora do Seminário.

Passaremos, agora, a tratar dos ofícios internos do colégio. A primeira figura a ser abordada será a do Reitor. Segundo os estatutos, este tinha as seguintes responsabilidades:

...tem a seu cargo vigiar continuamente sobre a observância destes Estatutos, para que eles se não relaxem, antes porá todos os seus esforços para os promover mais. E por isso deve fazer que todas as obrigações, assim dentro como fora da casa se executem com perfeição (*Idem*: 327).

O reitor era responsável por colocar em prática as regras dos estatutos, e cuidar tanto de assuntos internos quanto externos da casa. Vale ressaltar que o reitor possuía maiores atribuições do que a superiora do recolhimento, que cuidava somente de

questões relativas à administração interna do claustro. Para questões relacionadas, por exemplo, a dinheiro e rendimentos, as recolhidas da Glória possuíam um procurador. Já o reitor do Seminário tinha o controle dos rendimentos externos como parte de suas funções.

Entretanto, os superiores das duas instituições tinham funções em comum. Assim como cabia à regente vigiar as recolhidas e as alunas, e ser o maior exemplo moral e de virtude, era papel do regente vigiar os alunos tanto dentro quanto fora de casa:

...admoestando-os que mostrem a gravidade, e compostura, que é própria da casa em que vivem, e da beca que vestem, portando-se em todos os lugares, onde se acharem, com tal modéstia e seriedade, que deles tenham muito que aprender os outros homens, que não se empregam em cultivar o juízo com a lição das ciências (*Idem*: 327).

A vigia do reitor para com os alunos se dava a partir de visitas semanais aos quartos, sem dia certo para ocorrer. Talvez essa fosse uma forma de garantir que os alunos não simulariam o comportamento por saberem o momento em que o reitor iria visitá-los. De acordo com Azeredo Coutinho, o objetivo do reitor deveria ser o seguinte:

...deve ter especial cuidado em ensinar aos seus súditos desde a tenra idade, a pensar bem, fazendo-os ver as coisas pelo essencial delas; tirando-lhes as preocupações, que lhe podem ser causa de erros; e ensinado-os a conhecer, e praticar os três ofícios próprios do homem, isto é, para com Deus seu Criador, para consigo mesmos, e para com outros homens, de cujos ofícios procede a boa harmonia da sociedade, do qual são mutuamente dependente todos os membros dela (*Idem*: 327-328).

Apesar disso, devemos apontar a diferença da vigilância relativa ao comportamento dos alunos em relação às alunas do recolhimento. Como afirmamos anteriormente, as educandas possuíam uma mestra de moral, ou diretora de estudos, que era responsável por vigiá-las vinte e quatro horas por dia, dividindo, inclusive, o mesmo quarto das alunas. Já os meninos não deixavam de ser vigiados, mas a observação do reitor se dava somente algumas vezes por semana em seus quartos. Ao que tudo indica, Coutinho acreditava que as mulheres mereciam maior acompanhamento, e que o comportamento delas era mais suscetível ao erro.

O Seminário também deveria contar com um vice-reitor, que desempenhava função semelhante à vigária do coro no recolhimento, sendo o eventual substituto do reitor. Entretanto, este homem também possuía maior liberdade, podendo cuidar de

questões externas do seminário. Outras funções são descritas por Coutinho: *porteiro, cozinheiro, sacristão, barbeiro*, dentre outros. Todos esses cuidavam para o bom funcionamento da casa, a partir de trabalhos específicos.

A segunda parte dos estatutos, intitulada *Da Observância Moral*, traz considerações a respeito da necessidade da formação dos alunos do Seminário. Na realidade, esta é colocada acima de qualquer tipo de conhecimento instrutivo, conforme apontado a seguir:

Inúteis seriam os Estatutos, que dirigem os estudos de um Seminário de educação da mocidade, se eles ao mesmo tempo não prescrevessem a norma de regular os costumes na prática da virtude; pois é bem certo, que sem virtude não há verdadeira Sabedoria a qual não consiste tanto na teoria das ciências, como na prática delas; e esta só se consegue, quando as regras da especulação se aplicam para formar no homem costumes verdadeiramente cristãos (*Idem*: 337).

De acordo com Coutinho, três eram as obrigações morais que os alunos do Seminário deveriam seguir: respeito de Deus, de si mesmo e dos outros homens.

A obrigação do homem perante a Deus estava relacionado à necessidade de os seminaristas serem bons cristãos, e, assim, terem aulas de eucaristia e participar do culto divino, além de confessarem-se ao menos uma vez por mês. Os alunos assistiam à missa na capela do Seminário, que era professada pelo reitor. Mas, em havendo missa na Sé, deveriam sair do colégio e acompanhar o culto com os outros clérigos.

A segunda obrigação, que está relacionada com o respeito de si mesmo, traz a ideia da corruptibilidade da natureza humana e da necessidade de se aprender e cultivar as virtudes. Nesse caso, os defeitos dos homens não são descritos com tantos detalhes como as falhas femininas. Ainda assim, Coutinho aponta um conjunto de comportamentos a serem seguidos pelos alunos, demonstrando clara preocupação com a formação moral dos mesmos. O trecho a seguir deixa isso claro:

Se o homem desde os seus primeiros anos, não tem o trabalho de cultivar a terra do seu coração, isto é de arrancar as ervas venenosas dos vícios, más inclinações e apetites desordenados, e de lançar a semente das virtudes, nunca virá a colher os saudáveis frutos das boas obras, pelas quais unicamente se faz digno da sociedade dos justos, e da felicidade eterna (*Idem*: 340-341).

Por isso, os alunos do Seminário de Olinda deveriam ser moldados para o cultivo das virtudes, tomando ações que refletissem de forma positiva em seu comportamento:

...acostumando-se desde meninos a ter uma vida laboriosa, a fugirem de toda a ociosidade; a não se desgostarem com as dificuldades e trabalhos que encontrarem na série da sua vida; a satisfazerem-se com o que lhes é necessário para viverem; a não verem, nem desejarem o que pode expor a sua inocência a perigo de ser manchada; a estar sempre prontos e dispostos para tudo o que pode suceder de um modo contrário à suas inclinações, a não se queixarem das injúrias e a perdoá-las com facilidade; a amar os que os aborrecem, e fazer bem aos que lhes fazem mal, a sufocar os ressentimentos e reprimir a paixão da vingança; a falar sempre verdade e estimá-la como dom próprio de Deus, a viverem no mundo e a usar dele com moderação, e temperança, como se dele não usassem (...).(*Idem*: 341).

Já a última obrigação moral está relacionada ao respeito aos outros homens. É nessa passagem que se pode perceber que a educação que Coutinho propunha estava de acordo com o pensamento da sociedade de Antigo Regime, e era um meio para manter o *status quo* social. Nesse caso, a educação moral vinha atender o interesse de manutenção de uma sociedade essencialmente desigual e hierárquica. No trecho a seguir, por exemplo, Azeredo Coutinho raciocinou conforme a concepção corporativa de sociedade para explicar as desigualdades existentes, e afirmou que a educação deveria concorrer para a manutenção dessa organização de mundo:

A mesma natureza nos dá um claro exemplo da necessidade desta comum harmonia na união das partes físicas do corpo humano, as quais tendo ofícios diferentes, umas das outras, todas regidas de um mesmo espírito, mutuamente concorrem e trabalham para o mesmo fim da saúde, e vida do corpo; e pelo contrário vemos, que esta se perde todas as vezes que aquelas partes se desordenam entre si e deixam de seguir o fim para que foram criadas. O mesmo se contém no corpo civil das sociedades, sejam elas quais forem; as pessoas, que são as partes morais do corpo civil, posto que tenham ofícios e empregos diferentes, todas devem ser animadas de um mesmo espírito de caridade, e concorrem unidas para o mesmo fim de tranqüilidade; cujo fim necessariamente virá a perder-se todas as vezes que se perder a concórdia das partes (*Idem*: 342).

No intuito de compreender a visão de mundo expressa por Azeredo Coutinho, se faz necessário recorrer a obra do historiador português Antonio Manuel Hespanha (1994). Este historiador estudou amplamente a teoria jurídica do corporativismo, que regia as relações sociais na modernidade portuguesa.

Apesar de Hespanha (1994) descrever esse paradigma essencialmente para o mundo jurídico, percebemos a presença de pensamento similar em documentos de outra natureza, a exemplo dos estatutos educacionais de Azeredo Coutinho. Não obstante serem universos discursivos distintos, ambos refletem experiências de organização social em um determinado momento histórico. As obras educacionais tinham o intuito de servirem como modelo para formar indivíduos capazes de compartilharem das regras então vigentes naquele período.

Na sociedade corporativa, as desigualdades eram vistas como necessárias, uma vez que cada grupo social deveria ter uma função específica e bem delimitada com o intuito do funcionamento do todo. Assim, as diferenças entre grupos sociais eram naturalizadas, apesar da crença de que todos os indivíduos são iguais perante Deus, conforme explicitado no trecho a seguir:

...todos os homens são iguais entre si nas propriedades essenciais da natureza, por isso devem amar uns aos outros como irmãos. Entretanto, não são iguais nas propriedades acidentais e estados adventícios, antes disso diferem muito uns dos outros, segundo a ordem em que os pôs a providência divina no corpo da sociedade para a própria conservação dos mesmos homens; segue-se que destes diversos estados procedem também certos graus de perfeições, que exigem diversos e maiores direitos que senão devem a todos igualmente. E vem a ser, a reverência, obséquio e obediência (...): como por exemplo, os filhos aos pais, os discípulos aos mestres, os moços aos velhos, o povo aos magistrados, os vassallos aos soberanos, etc. (*Idem*: 342-343).

No que diz respeito às diferenciações de gênero, faz-se mister afirmar que o aprendizado da obediência e da submissão ao superior não era indicado somente para as mulheres. Na realidade, era tido como necessário para todos os homens, que deveriam, por meio da educação correta, compreender e conformar-se com o seu lugar social. Todos os homens deveriam aprender a obedecer e a respeitar seus superiores, e ninguém estava isento a tal regra.

Levando em consideração que a educação oferecida no Seminário de Olinda tinha como intuito reproduzir e manter a hierarquia social, o aprendizado era regulado de acordo com as funções sociais que os alunos um dia viriam a ter. Por isso, diferentemente do currículo das educandas da Glória, os colegiais de Olinda contavam com vastas disciplinas que lhes garantiriam o futuro esperado.

A terceira e última parte dos estatutos trata exatamente disso. Ao abordar a *Observância Literária*, Coutinho expressa sua visão particular da necessidade do uso da razão e do conhecimento ilustrado para o bem da sociedade. Podemos observar isso na seguinte passagem:

A observância literária assentando sobre a Moral é que repõe o homem no estado, em que ele enche perfeitamente toda a idéia de homem (...). Por pouco que se adiantem os conhecimentos humanos nos estudos das ciências, já os discursos e costumes não são o que dantes eram, mas sim outros mais iluminados e mais regulados, e que fazem distinguir o homem na Sociedade. Para que se adquiram estas vantagens, que produzem as ciências, devem ser regulados os estudos por um verdadeiro método, que não implique os entendimentos com matérias e questões inúteis, mas sim adiante os conhecimentos, e ensine a procurar a verdade nas suas fontes (...) (*Idem*: 345).

O conhecimento racional e ilustrado deveria, antes de qualquer coisa, estar *assentado sobre a moral*, e era ele quem distinguia o homem socialmente. Azeredo Coutinho, assim como Verney (1746) e Sanches (2003[1760]) tinha o intuito de formar um grupo social distinto, capacitado em moral e conhecimento instrutivo para bem servir a sociedade. Assim, o conhecimento das letras e dos bons costumes era uma forma de alcançar determinado status social e diferenciar-se dos demais.

Em oposição ao método educativo *obsuro* adotado pelos jesuítas, cerceado de conhecimento altamente especulativo e pouco prático, Coutinho busca apontar o *verdadeiro método* para formar homens que pensassem soluções à decadência econômica de Portugal.

As disciplinas oferecidas no Seminário são um reflexo disso. O currículo pensado para os alunos continha Primeiras Letras, Canto, Gramática Latina, Retórica, Filosofia, Geometria e Teologia. Todo esse conhecimento deveria ser transmitido pelos professores de uma forma prática e compreensível para os alunos. Era essencial que eles entendessem a utilidade do que estava sendo aprendido. Ao tratar do método de instrução e dos compêndios a serem adotados, Coutinho elaborou algumas regras. Os compêndios deveriam ter estas características:

I. Elementares, isto é, concisos, sem serem superficiais; e segundos sem difusão, II. Sistemáticos, isto é, bem ordenados nas disposições das matérias de que tratam, e de suas divisões, III. Bem escritos com estilo puro, isto é, sem barbarismos, e sem afetação de ornato (COUTINHO, 1798b: 367).

Já as lições deveriam ser explicadas a partir das definições dos compêndios, com exemplos conhecidos e ideias claras. Deveriam ser analisadas cada uma das proposições do compêndio, mostrando-se o que é tese, o que é hipótese e ilustrando-as com exemplos facilitadores.

O ensino da Filosofia era o que mais refletia os ideais Ilustrados portugueses, voltando-se totalmente ao pragmatismo. Além de Moral e Ética, os alunos também contavam com Física, História Natural e Química, e todas essas disciplinas eram consideradas ramos da Filosofia. Em se tratando dos conhecimentos físicos, por exemplo, Coutinho deixa bem claro que esse deveria ter um fim prático. Os seminaristas deveriam aprender Mecânica, Hidrostática e princípio de propulsão de máquinas:

... cujo conhecimento é muito necessário para fazer mover e levantar grandes corpos, e conduzir as águas de um País, cujo fundo principal consiste na agricultura, e no trabalho de lavrar as terras, cavar, e extrair os minerais, etc. (*Idem*: 355).

No que diz respeito à história natural, também apontamos a ênfase na aplicação do conhecimento, que deveria centrar-se especialmente no estudo das Zonas Tórridas. Isso não se deu por acaso, uma vez que uma das estratégias da Coroa Portuguesa para tentar recuperar-se economicamente foi voltar seus esforços para o aproveitamento das riquezas naturais de sua colônia americana. Uma das atividades dos alunos era formar um livro sobre espécies de plantas típicas da região, o que seria útil para registrar esse tipo de conhecimento necessário ao saber do Estado. As dissertações de História Natural deveriam ser corrigidas e assinadas pelo professor de Filosofia, que as entregaria ao reitor do colégio, para se fazer uma coleção de *História Natural e Produtos do Brasil* (COUTINHO, 1798b: 355-356).

Notemos, contudo, que todo esse conhecimento instrutivo não estava isento de certa carga moral. Os professores de todas as disciplinas deveriam servir de bom exemplo. No estudo de primeiras letras, por exemplo, a arte de ler deveria ser ensinada por meio de passagens de livros de moral e bons costumes. Os professores de gramática latina e retórica também deveriam trabalhar com o mesmo método.

Finalizando, devemos ter em mente que a educação oferecida para ambos os sexos por Azeredo Coutinho trazia em seu bojo tanto o conhecimento moral quanto o instrutivo. Entretanto, a ênfase em cada um deles se dava a partir das diferenciações sociais de gênero. As mulheres, por desempenharem unicamente o papel de esposas e

mães, eram privadas de grande parte do conhecimento instrutivo. O peso da educação delas estava no conhecimento do controle comportamental e de regras morais. Já os seminaristas, que viriam a ser homens públicos e de Igreja, contavam com uma grande gama de conhecimentos instrutivos, necessários para desempenhar tal papel. Entretanto, também não estavam isentos do aprendizado do conhecimento moral. O peso da formação, entretanto, era diferenciado, sendo mais rígido no que concerne o sexo feminino, considerado mais frágil e pecaminoso do que o sexo masculino.

CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo analisar as relações de gênero presentes em duas instituições educativas da Capitania de Pernambuco: O Recolhimento de Nossa Senhora da Glória e o Seminário de Olinda. A partir das fontes disponíveis, procuramos apontar quais as principais diferenciações e semelhanças entre a educação de meninos e meninas oferecidas por ambas as instituições. Isso implicou em compreender quais ideais educativos eram aplicados no momento de sua fundação e como esses ideais resultaram em diferentes objetivos para os espaços.

Buscando propriamente uma análise de gênero, avaliamos a educação masculina e as transformações educacionais do período em conjunto com a educação feminina, tendo o intuito de apontar, de maneira mais ampla, como a construção social da diferença entre os sexos perpassou o desenvolvimento do ideal de educação do século XVIII. Logo, percebemos que a educação oferecida para meninos e meninas nas instituições em questão estava ligada às discussões educacionais desenvolvidas em Portugal e na América Portuguesa durante o período da Ilustração. Assim, uma compreensão mais ampla do movimento Ilustrado e das reformas educacionais foi essencial para entender a função social da educação de homens e mulheres.

Conforme apontamos no Capítulo I, a educação masculina, especialmente no que diz respeito à instrução, recebeu notada renovação em Portugal nesse período. Por isso, foram adotadas novas disciplinas, especialmente aquelas voltadas para o experimentalismo e exploração da natureza. As historiadoras voltadas para o campo da História das Mulheres afirmam que o sexo feminino foi apartado desse movimento, não havendo preocupação dos intelectuais ou homens públicos com a educação feminina.

Apesar de concordamos que, para o caso feminino, a inovação instrutiva não ocorreu, conforme apontado por essas autoras (ALGRANTI, 1993; ALMEIDA, 2006; NIZZA, 1997), não acreditamos que havia total falta de interesse e descomprometimento no que diz respeito à educação das mulheres. Para os ilustrados (e isso fica claro a partir das obras discutidas ao longo do Capítulo I), o papel das mulheres era primordial para a manutenção do zelo moral familiar e, por isso, elas deveriam receber educação. Não uma educação voltada para o conhecimento instrutivo, mas sim para a formação.

No que diz respeito a sociedade portuguesa de meados e fins do século XVIII, a formação não pode ser considerada como um tipo de educação secundária, menos importante do que o conhecimento instrutivo. Na verdade, ela era tida como componente basilar da educação de ambos os sexos. Percebemos, então, que a educação de homens e mulheres discutida e posta em prática no período da Ilustração portuguesa tinha como função última a formação moral de indivíduos que se encaixassem no esquema tradicional de uma sociedade de Antigo Regime. Compreendemos, a partir do processo de pesquisa, que a educação nesse período segue o contínuo jogo de atualização das tradições (KIRSCHNER, 2009).

Em relação a essa atualização, pudemos percebê-la na crença dos ilustrados portugueses que os seres humanos nasceriam com tendência a serem vis e que a educação seria a única forma de reprimir comportamentos ruins. Isso nos parece estar eminentemente ligado ao pensamento tradicional anterior às Luzes. Podemos entender, portanto, que parte dessa formação, tida como repressão dos desejos, é indício de uma antiga forma de pensar. Isso vale tanto para a educação masculina quanto para a feminina.

A manutenção da sociedade tradicional, inclusive, extrapola as diferenças de gênero. No lugar de pensarmos a educação daquela época a partir de um esquema binário, no qual os homens receberiam todas as inovações e as mulheres seriam excluídas, devemos considerar que toda a sociedade era desigual. A educação, portanto, era moldada diferenciadamente não só para cada sexo, mas, também, de acordo com o grupo social que o indivíduo pertencia, se levando em consideração qual função aquela pessoa iria representar em sociedade.

E assim, a forma de se pensar a educação feminina atualiza a tradição da diferença entre os sexos, não rompendo com ela. A necessidade de formar mulheres para serem boas esposas e mães de família revela o quanto a manutenção dos papéis tradicionais importava para a sociedade portuguesa do século XVIII. A adoção de novos ideais provenientes do contato com o movimento ilustrado implicou na reatualização do papel feminino costumeiro. Com a maior aceitação da ideia de se formarem homens aptos para cumprir os deveres de Estado, a concepção de *mãe como primeira mestra* ganhou novo vigor. De fato, a insistência na necessidade de locais e métodos específicos para se educarem as mulheres tornou-se mais enfática a partir desse momento.

No que concerne à manutenção da tradição na educação da Ilustração portuguesa, não podemos considerar que esta se deu somente no âmbito da educação feminina. A discussão acerca da formação de homens pautados pelo conhecimento racional das Luzes foi acompanhada de reflexões acerca da formação moral deles. Muitas dessas reflexões estavam ligadas a ideias comuns do cristianismo e da manutenção das hierarquias. Assim, os administradores de Estado deveriam também aprender a controlar vícios, cultivar virtudes e, especialmente, a respeitar aqueles que lhes eram hierarquicamente superiores.

Por conseguinte, as duas educações, masculina e feminina, devem ser compreendidas como parte inerente de um mesmo processo. O que importava era a formação de uma sociedade que era organizada em torno do respeito às tradições e acatava inovações no sentido de tentar manter o *status quo*. Justamente por isso, afirmar que as educações faziam parte de um mesmo processo não significa afirmar que elas eram igualitárias, muito pelo contrário. Com o interesse era a manutenção das hierarquias, homens e mulheres deveriam receber educações de acordo com os seus papéis sociais. Além disso, as mulheres, por serem consideradas mais frágeis e facilmente corruptíveis, deveriam ser constantemente vigiadas, recebendo uma formação muito mais apurada.

Os casos do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória e do Seminário de Olinda são um claro exemplo disso. Ambos os espaços estavam ligados aos debates sobre de educação da Ilustração e às reformas educacionais na medida em que tiveram sua existência entrecruzada com a trajetória de D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, o bispo que tentou aplicar as reformas educacionais em Pernambuco. Nesse sentido, existiam diferenciações importantes entre os dois espaços. Enquanto que o Seminário de Olinda participou diretamente do núcleo financeiro das reformas, pois seus professores eram pagos pelo Subsídio Literário, o Recolhimento ficava à margem, pois não era sustentado pelo único imposto educacional do período.

Apesar de o Seminário ter sido amparado pelo suporte financeiro do Estado português, não parece adequado afirmar que isso caracterizava a existência de um sistema educacional, nos moldes como se entende isso hoje, uma vez que não podemos pensar em uma educação estatal organizada e coesa nesse momento. O Seminário de Olinda teve dificuldades em sustentar-se especialmente pela ausência de um sistema educativo coeso. Apesar de contar com o subsídio literário, outras fontes de renda foram necessárias para a manutenção da casa.

Além disso, devemos relativizar a total falta de apoio da Coroa para a educação de mulheres. Apesar de o Recolhimento não contar propriamente com rendas voltadas para a educação, ressaltamos que o legado de terras deixado ao Recolhimento pertencia, em última instância, à Coroa, uma vez que o espaço de clausura foi considerado uma instituição de mão-morta. Entretanto, a Coroa resolveu doar as terras em mercê, com a condição de que o espaço se tornasse educativo. Assim, podemos pensar que o Estado buscava valer-se de meios financeiros não vinculados para garantir a educação feminina.

No que diz respeito às regras de convivência dentro das duas instituições, também existiam diferenças que procuramos delinear ao longo da dissertação, especialmente nos Capítulos II e III, sendo a questão da clausura a principal delas. Apesar do afastamento do mundo secular ser considerado importante para a formação de ambos os sexos, a clausura foi se construindo ao longo da modernidade como o modo ideal para a convivência feminina. Os espaços de enclausuramento, tais quais conventos e recolhimentos, eram tidos como os mais convenientes para se educar as filhas, pois a partir do encerramento total e do convívio com mulheres virtuosas, elas aprenderiam o necessário para cuidar da boa moral familiar.

De fato, tanto os documentos provenientes do Arquivo Histórico Ultramarino quanto os Estatutos do Recolhimento e do Seminário demonstram que, embora a separação do mundo fizesse parte das regras institucionais de ambos os espaços, a clausura, ou seja, o total encerramento de indivíduos em um determinado espaço, era tida como essencial para o caso do Recolhimento. No Seminário, os alunos habitantes da instituição se afastavam da vida mundana, mas não totalmente, visto que os estatutos permitiam saídas frequentes.

Isso fica claro, também, quando levamos em consideração os professores que trabalhavam nas instituições. Enquanto os professores e mestres do Seminário transitavam livremente, não habitando a casa, as mestras do Recolhimento eram recolhidas, ou seja, viviam em regime de clausura perpétuo.

Em relação ao alcance do que foi discutido nessa dissertação em outros períodos históricos, vale lembrar que, nos séculos posteriores aos setecentos, a necessidade da educação feminina para a boa criação dos filhos seria cada vez mais lembrada. De acordo com Mônica Yumi Jinzenji (2010), já na primeira metade do século XIX, a imprensa escrita passou a insistir nos discursos acerca de educação feminina. Em certa

medida, as ideias de educação veiculadas nos jornais dessa época são uma releitura daquelas difundidas no século anterior. Segundo a autora:

Ao conjugar elementos da vida familiar com discussões relativas ao âmbito das formas de governo, produz-se (ou se idealiza) um lugar para a mulher traduzido na figura de boa mãe, guardiã da família e ao mesmo tempo patriota, fiel aos ideais de lutar por uma nação independente difundidos pelas elites políticas liberais (JINZENJI, 2010:30).

Assim, com o advento da Independência, os papéis tradicionais femininos são, mais uma vez, reafirmados. Dessa vez, o teor foi colocado na importância da educação das futuras mães para garantir que os filhos sejam bons patriotas. Podemos notar que, apesar da imprensa liberal do século XIX aparentemente se opor ao Antigo Regime, muitas de suas ideias se assemelhavam ao proposto anteriormente pelos ilustrados. Sobre essa questão, Jinzenji (2010) comenta:

A defesa da instrução, vista como o ‘credo ou a bíblia dos Liberais, ou se se quiser, um dos seus investimentos ideológicos mais importantes’, teria se desdobrado na rejeição à invisibilidade da mulher que, segundo tal discurso, teria sido herdada do Antigo Regime. Aos absolutistas era atribuída a visão retrógrada, a estagnação intelectual e cultural, o que facilitaria a submissão da população ao regime. No entanto, é importante relativizar sempre essa visão dualista. Atribuir aos liberais o caráter de inovação e ruptura em relação à instrução da mulher e aos papéis femininos na sociedade a partir do século XIX pode parecer simplista e por demais uniformizador. (*Idem*: 28).

Já em fins do século XIX, essa mesma visão dará espaço para a entrada definitiva das mulheres no espaço público para cumprirem o papel de educadoras. Nesse período, a ligação entre os papéis de *educadora* e *mãe* é praticamente indissociável. O magistério passou a ser considerado a profissão ideal para aquelas mulheres que não se estabeleciam a partir do casamento. As mulheres solteiras que necessitavam se sustentar poderiam tornar-se professoras ou *mães espirituais* de seus alunos, já que não cumpriam seu *destino* como mães biológicas (LOURO, 1997).

Portanto, tanto a educação masculina quanto a feminina devem ser compreendidas de acordo com as transformações de cada momento histórico específico, levando-se sempre em consideração que muitas das antigas ideias recebem atualizações interpretativas. Por isso, temos que entendê-las a partir das múltiplas gradações do entendimento da época acerca das relações de gênero.

BIBLIOGRAFIA

FONTES

Arquivo Histórico Ultramarino (Projeto Resgate):

- AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.137. doc.10223, 1782.
 AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.146, doc.10658, 1782.
 AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.196, doc.10626, 1782.
 AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.149, doc.10821, 1783.
 AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.149, doc.10878, 1783.
 AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.151. doc.10975, 1784.
 AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.196, doc.13450, 1796.
 AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.197, doc.13542, 1797.
 AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.204, doc.13954, 1798.
 AHU – Avulsos de Pernambuco, cx.213, doc.14497, 1800.

Arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros da USP – IEB

GONDIM, Antonio Manuel. *Estatutos, exercícios espirituais, normas para confissões e comunhões que deveriam ser observadas pelas recolhidas de São Sebastião e Santa Maria Madalena de Olinda*. Arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros da USP – Coleção Alberto Lamego, AL-150, 1780.

Impressas

COUTINHO, D. José Joaquim da Cunha de Azeredo. *Ensaio Econômico sobre o Comércio de Portugal e suas Colônias*. Lisboa: Tipografia da Academia Real de Ciências, 1794.

_____. *Estatuto do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória do lugar da Boavista de Pernambuco*. Lisboa: Tipografia da Academia Real de Ciências, 1798a.

_____. *Estatutos do Seminário Episcopal de N.Senhora da Graça da Cidade de Olinda de Pernambuco*. Lisboa: Tipografia da Academia Real de Ciências, 1798b.
 In: NOGUEIRA, Severino Leite. *O Seminário de Olinda e seu fundador, o bispo Azeredo Coutinho*. Recife: FUNDARPE, 1985.

LOCKE, John. Some Thoughts Concerning Education. In *English philosophers of the seventeenth and eighteen centuries*. New York,:P.F Collier & son, Harvard Classics; no.XXXVII, 1910 [1ªEd.1693].

ORDENAÇÕES Filipinas. Livro 4, título XLIII, pp.825-27. Disponível em: <<http://www1.ci.uc.pt/ihiti/proj/filipinas/>> Último Acesso: 20/11/2011.

PROENÇA, Martinho de Mendonça de Pina e. *Apontamentos para a educação de um menino nobre*. Lisboa: Oficina de Joseph Antonio da Sylva, Impressor da Academia Real, 1739.

SANCHES, Antonio Ribeiro. *Cartas sobre a educação da mocidade*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2003 [1ª Ed.1760].

SALGADO Jr. Antonio. (org), VERNEY, Luis Antonio. *Verdadeiro Método de Estudar*, vol I. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1950.

VERNEY, Luís Antônio. *Verdadeiro Método de Estudar*, 2 vol. Valença, Antonio Bale, 1746.

VILLENEUVE. Joana Rosseau. *A aia vigilante ou reflexão sobre a educação dos meninos, desde a infância até a adolescência*. Lisboa: Oficina de Antonio Vicente da Silva, 1767.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHCRAFT, Richard. Lockean ideas, poverty, and the development of liberal political theory. In: BREWER, J.; STAVES, S.; *Early modern conceptions of property*. New York, London: Routledge, 1996.

ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro de. *O Sexo Devoto: Normatização e resistência feminina no império português (XVI – XVIII)*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2006.

_____. (org). *Histórias do Mundo Atlântico: Ibéria, América e África: entre margens do XVI ao XXI*. Recife: UFPE, 2009.

ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e Devotas: Mulheres da Colônia: Condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750 – 1822*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Edunb, 1993.

AMORÓS, Celia. Feminismo, Ilustración y misoginia romântica. In: AMORÓS, Celia; COLLIN, Françoise; MURARO, Luisa; OTERO, Mercè; RIUS, Rosa. *Filosofía y género- Identidades femeninas*. Barcelona: Pamiela, 1992, pp. 115-135.

ANDRADE, António Alberto de Banha. *Vernei e a Cultura do seu tempo*. Coimbra: Acta Vniversitatis Conimbrigensis, 1965.

_____. Lugar na História do Brasil para a pedagogia dos oratorianos. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, no. 319, 1978, pp. 65-120.

ARAÚJO. Ana Cristina. *A Cultura das Luzes em Portugal: Temas e Problemas*. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.

BURNS, Bradford E. The Role of Azeredo Coutinho in the Enlightenment of Brazil. *The Hispanic American Historical Review*, vol.44, n.2, may, 1964, pp. 145-160.

CALAFATE, Pedro. *Martinho Mendonça Pina e Proença* Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/filosofia/ilu2.html>>. Último Acesso: 25/01/2013.

CARDOZO, Manoel. Dom José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, governador interino e bispo de Pernambuco, 1798 – 1802. Alguns documentos elucidativos do

Arquivo Histórico Ultramarino. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, vol.282, janeiro/março, 1969, pp.3-45.

CARVALHO, Flavio Rey de. *Um Iluminismo Português? A reforma da Universidade de Coimbra de 1772*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2007.

CARVALHO, Rômulo de. *História do Ensino em Portugal*. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In: *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, pp. 65 – 119.

COSTA, Emília Viotti da. A invenção do Iluminismo. In: GOGGIOLA, Osvaldo (org). *A Revolução Francesa e o seu impacto na América Latina*. São Paulo: EDUSP/CNPq, 1990.

COSTA PORTO, José da. *O Sistema Sesmarial no Brasil*. Brasília: Unb, 1979.

COXITO, Amândio. *Estudos sobre filosofia em Portugal na época do Iluminismo*. Lisboa: Casa da Moeda, 2006.

DARNTON, Robert O Processo do Iluminismo. In: *Os Dentes Falsos de Geroge Washington*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *Boemia Literária e Revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DEL PRIORE, Mary. *Ao Sul do Corpo*. Condições femininas, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. História das Mulheres: As vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2007.

DEUSEN, Nancy E. van. *Between the Sacred and the wordl: The Institutional and Cultural Practices of Recogimento in Colonial Lima*. California: Stanford University Press, 2001.

DIAS, Maria Odila da. Aspectos da Ilustração no Brasil. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Vol. 278, 1968, pp.105-170.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Uma história dos costumes. Vol.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994 [1ª Ed.1939].

FERNANDES, Maria de Lurdes Correia. *Espelhos, Cartas e Guias: Casamento e Espiritualidade na Península Ibérica (1450 – 1700)*. Porto: Instituto de Cultura Portuguesa/Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1995.

FERREIRA, Antonio Gomes. Educação e Regras de Convivência e de Bom Comportamento nos Séculos XVIII e XIX. *Revista História da Educação*. Vol.13, n.29/set-dez 2009.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *Letras, Ofícios e Bons Costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

_____. Iluminismo e reforma: civilidade, educação moral e práticas culturais dos professores régios. In: Andréa Doré; Antonio Cesar de Almeida Santos. (Org.). *Temas setecentistas: governos e populações no Império português*. 1ed. Curitiba: UFPR/SCHELA-Fundação Araucária, v. 1, 2009b, p. 319-336.

_____. Sociabilidades e estratégias educativas numa sociedade mestiça (Minas Gerais, Brasil, século XVIII). In: *Congresso Internacional o Espaço Atlântico de Antigo Regime: poderes e sociedades*, Lisboa: 2005, v. 1. Pp. 52-52.

_____. Historiografia da educação da América Portuguesa: balanço e perspectivas. *Revista Lusófona de Educação*, 2009c, V.14, pp.111-124.

FRANCO, José Eduardo. Parte 2: A Construção Pombalina do Mito dos Jesuítas. In: *O Mito dos Jesuítas – Em Portugal, No Brasil e no Oriente*. Lisboa: Gradiva, 2006, pp.319-381.

FRANCO, Maria Sylvia C. All the world was America. John Locke, liberalismo e propriedade como conceito antropológico. *Revista da USP*. Dossiê liberalismo/neoliberalismo, vol.17, 1993, pp.30-53.

HESPANHA, António Manuel. A constelação originária dos poderes. In: *As Vésperas do Leviatã*. Coimbra: Almedina, 1994. P.295-380.

_____. *Imbecillitas*. As bem-aventuranças da inferioridade nas sociedades de Antigo Regime; São Paulo: Annablume, 2010.

_____. As coisas e as situações reais no direito de Antigo Regime. In: *O direito dos letrados no Império Português*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

JAEGUER, Werner. *Paidéia: A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JINZENJI, Mônica Yumi. *Cultura impressa e educação da mulher no século XIX*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. *José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu*. Itinerário de um ilustrado luso-brasileiro. São Paulo: Alameda, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura & SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. In: *Educação e Pesquisa*. Vol.32, nº.3, Set/Dez. 2006, pp.465-476.

MARAVALL, José Antonio. A fundação do direito privado como limite do poder do Estado. In: HESPANHA, A.M.: *Poder e instituições na Europa do Antigo Regime*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

MELLO, José Antonio Gonsalves de. O Seminário de Olinda. In: *Diário de Pernambuco*. Recife, 11 jun 1950. Disponível em: <<http://bvjagm.fgf.org.br/obra/Imprensa/030404-00011.pdf>> Último Acesso: 12/11/2012.

MOTTA, Márcia Maria M. Poder e domínio: a concessão de sesmarias em fins do Setecentos. In: VAINFAS, R.; MONTEIRO, R.B. (orgs): *O Império de várias faces. Relações de poder no mundo ibérico da época moderna*. São Paulo: Alameda, 2009.

NEVES, Guilherme Pereira das. *O Seminário de Olinda: Educação, cultura e política nos tempos modernos*. Dissertação de Mestrado, UFF, 1984.

_____. Como um fio de Ariadne no intrincado labirinto no mundo: A Idéia do império luso-brasileiro em Pernambuco. Lisboa: *Ler Historia*, Vol. 39, 2000, pp.35-57 .

_____. A Suposta Conspiração de 1801 em Pernambuco: Idéias ilustradas ou conflitos tradicionais. Coimbra: *Revista Portuguesa de Historia*, tomo 33, 1999, pp.439-81.

NÓVOA, Antônio. Tempos de escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez investigações sobre um programa de investigação. In: *Currículo sem fronteiras*, Vol.1, n.2, jul/dez. 2001, pp.131-150.

POLANYI, Karl. The economy as instituted process. In: ARENSBERG, C.; PEARSON, H. POLANYI; K. *Trade and market in the early empires: economics in history and theory*. New York: Free Press, 1976.

RAGAZZANI, Dairo. Os estudos histórico-educativos e a história da educação. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs). *História da Educação: Perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. *Vestígios da Educação Feminina no século XVIII em Portugal* :São Paulo: Arte e Ciência ,2002.

SALGADO Jr. Antonio. *O sistema pedagógico proposto por Verney*. In: _____ (org); VERNEY, Luis Antonio. *Verdadeiro Método de Estudar*, vol I. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1950.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O Currículo escolar da disciplina história no colégio D. Pedro II - A Década de 1970 – Entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2011.

SARAIVA, Luís Manuel Ribeiro. Garção Stockler e o “Projecto sobre o estabelecimento e organização da instrução pública no Brasil”. *Actas do 2º Encontro Luso-Brasileiro de História da Matemática*. Águas de S.Pedro: Março de 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *A Longa Viagem da Biblioteca dos Reis*. Do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SCOTT, Joan W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, Vol. 91, No. 5, Dec/1986, pp. 1053-1075.

SELINGARDI, Sérgio Cristóvão. Educação Religiosa, Disciplina e Poder na Terra do Ouro. A História do Seminário de Mariana entre 1750 e 1850. Dissertação de Mestrado, UFSCAR, 2007.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX*. UFPE: Recife, 2007.

SILVA, Ana Rosa Clochet da. *Inventando a Nação*. Intelectuais Ilustrados e Estadistas Luso-Brasileiros na Crise do Antigo Regime Português (1750-1822). São Paulo: HUCITEC / FAPESP, 2006.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. Educação feminina e educação masculina no Brasil colonial. *Revista de História*. São Paulo: USP, n.109, 1977, v.55. pp149-164.

SILVA, Innocêncio Francisco da. *Dicionário Bibliográfico Portuguez de Estudos applicaveis a Portugal e ao Brasil*. Tomo X, 3º do suplemento. Lisboa: Imprensa Nacional, 1883.

SOUZA, Maria Beatriz Mello. Mãe, Mestra e Guia: uma análise da iconografia de Sant'Anna. *Topoi*, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 323-250.

SOUZA, Maria Beatriz de Mello. Mãe, mestra e guia: uma análise da iconografia de Santa Anna. *Topoi*, dez. 2002, pp. 323-250.

TORGAL, Luis (org.). *O Marquês de Pombal e o seu tempo*. N° especial no 2ºcentenário da sua morte. Coimbra, UC. 1982-1983.

VAGO, Tarcísio Mauro & OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de (orgs). *Histórias de Práticas Educativas*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

VILLALTA, Luiz Carlos. *Reformismo Ilustrado, Censura e Práticas de Leitura: Usos do Livro na América Portuguesa*. Tese de Doutorado, USP, 1999.