

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Quézia Roldão da Silva Klein

**ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA
DE GÊNERO EM SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS:
uma análise dos censos demográficos brasileiros (1920-2010)**

Porto Alegre

2016

Ana Quézia Roldão da Silva Klein

**ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA
DE GÊNERO EM SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS:
uma análise dos censos demográficos brasileiros (1920-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU da Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Professor Dr. Alceu Ravanello Ferraro.

Temática: Alfabetização na perspectiva da história social.

Linha de pesquisa: História, Memória e Educação.

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Klein, Ana Quézia Roldão da Silva
Alfabetização na perspectiva de gênero em São
Francisco de Paula/RS: uma análise dos censos
demográficos brasileiros (1920-2010). / Ana Quézia
Roldão da Silva Klein. -- 2016.

114 f.

Orientador: Alceu Ravanello Ferraro.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. história da educação. 2. alfabetização. 3.
gênero. 4. censos demográficos. I. Ravanello
Ferraro, Alceu, orient. II. Título.

Ana Quézia Roldão da Silva Klein

**ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA
DE GÊNERO EM SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS:
uma análise dos censos demográficos brasileiros (1920-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU da Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Data da defesa: 11 jul. 2016.

Banca Examinadora:

Orientador Prof. Dr. Alceu Ravello Ferraro - PPGEDU da UFRGS.

Profa. Dra. Dóris Bittencourt Almeida - FACED e PPGEDU da UFRGS.

Profa. Dra. Eliane Teresinha Peres - FaE e PPGE da UFPel.

Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi - FACED e PPGEDU da UFRGS.

Porto Alegre

2016

Dedico este trabalho a todas as mulheres serranas,
gaúchas e brasileiras, com carinho e admiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, professor Dr. Alceu Ravanello Ferraro, pela dedicação; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela bolsa de estudos concedida durante esses dois anos, que viabilizou meus estudos de Mestrado Acadêmico em Educação, além de possibilitar-me fazer pesquisa (como aluna) e lecionar (como estagiária) em curso de Pedagogia da UFRGS; a todas as professoras e professores da Faculdade de Educação - FACED e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação acadêmica, em especial à Dra. Maria Stephanou e à Dra. Dóris Bittencourt Almeida, e, muito particularmente, à professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, que me mostrou a alegria, os desafios e o caminho da docência universitária em meu primeiro e marcante estágio docente no curso de Pedagogia na FACED da UFRGS.

Registro, ainda, meu profundo reconhecimento às professoras Dra. Eliane Teresinha Peres, da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, e às já referidas Dra. Dóris Bittencourt Almeida e Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, que gentilmente aceitaram compor a banca avaliadora da defesa de minha Dissertação de Mestrado em Educação do PPGEDU da UFRGS.

Agradeço em especial ao meu esposo Ismael Jesus Klein, que esteve este tempo todo me incentivando e apoiando para que eu continuasse estudando. Agradeço por todo apoio, desde a realização do curso de graduação em Pedagogia até a realização deste curso de mestrado em educação. Agradeço por todos os momentos em que esteve ao meu lado, dizendo-me para nunca desistir dos meus sonhos e me ajudando a seguir em frente, através de sua amizade, de seu amor, de sua paciência e compreensão.

Pelos laços de amor que nos unem e por fazerem parte de minha vida, agradeço com muito carinho aos meus familiares: meus avós maternos Geni Rosa Machado e Ildeberto Teixeira Roldão; meus avós paternos Erika Regina da Silva e Casimiro Inácio da Silva (*in memoriam*); minha mãe Andréa Machado Roldão, meu pai Elon da Silva, ao meu sogro José Abdilio Hoffmann Klein e a minha sogra Neuza Marina de Aguiar Jesus Klein.

Por fim, meu agradecimento sincero pela amizade, companheirismo e parceria aos colegas e às colegas de curso.

*Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e
comunicar ou anunciar a novidade.*
Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, 1996.

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema a construção da história da alfabetização na perspectiva de gênero, no município de São Francisco de Paula/RS. Trata-se de um estudo histórico da educação sob o ponto de vista da relação de igualdade/desigualdade de gênero quanto à alfabetização. O primeiro capítulo trata do projeto de universalização da instrução pública de Condorcet, com ênfase na defesa da escolarização pública, laica, universal e da instrução feminina. O segundo capítulo trata da luta histórica pela igualdade de gênero quanto à alfabetização. Já o terceiro capítulo procede à análise das taxas de alfabetização no município de São Francisco de Paula/RS em um percurso histórico que compreende os censos demográficos brasileiros de 1920 até 2010. Esta análise da trajetória da alfabetização também contou com um estudo dos dados de alfabetização e analfabetismo para o Rio Grande do Sul e para o Brasil a partir de uma série de censos: 1920, 1950, 1980 e 2010, considerando como ponto de partida as taxas de analfabetismo do primeiro recenseamento brasileiro de 1872. A pesquisa revelou, com base no censo de 2010, que as atuais taxas de analfabetismo, tanto para o município da pesquisa, como para o Estado e para o Brasil, são muito inferiores àquelas verificadas no primeiro recenseamento brasileiro de 1872, assim como no recenseamento de 1920. As taxas de alfabetização entre os sexos, a partir do censo demográfico de 1920 até o de 1950, apresentam relativa superioridade masculina, superioridade que, a partir do censo de 1950, vai perdendo força e até invertendo-se. Com efeito, a análise das taxas de alfabetização dos censos de 1950, 1980 e 2010 por grupos de idade, tanto para o Brasil, como para o Estado do Rio Grande do Sul, revelou que as mulheres das gerações mais jovens, são proporcionalmente mais alfabetizadas do que os homens destas mesmas gerações, ao contrário do que ainda se tem nas gerações de mais idade. As taxas gerais de alfabetização, isto é, da população total de 10 ou 15 anos ou mais, nestes mesmos censos, no município da pesquisa, indicam um crescimento das taxas de alfabetização relativamente maior entre as mulheres do que entre os homens, porém mantendo-se ainda superioridade em favor do sexo masculino, mas com quase eliminação da desigualdade no censo de 2010. Conclui-se que, mesmo que as taxas de analfabetismo tenham diminuído consideravelmente, permanece o desafio da alfabetização para todos, para mulheres e homens brasileiros, para a superação completa do analfabetismo ainda existente. Esta pesquisa ressaltou também a estreita relação entre alfabetização e escolarização, destacando os efeitos que esta tem sobre aquela, como sustentado por Cook-Gumperz (1991).

Palavras-chave: Alfabetização. Gênero. Censos demográficos. São Francisco de Paula/RS.

ABSTRACT

This research has as a theme the construction of the history of literacy according to the gender perspective, in the municipality of São Francisco de Paula/ RS state . It's about a historical study of the education under the view of the relation of equality and inequality gender as literacy. The first chapter approaches the Condorcet's public education universal project emphasizing the defense of public education, secular, universal and of female instruction. The second chapter is about the historical struggle for gender equality as literacy. The third chapter proceeds the analysis of literacy taxes in São Francisco de Paula municipality in Rio Grande do Sul state during a historic route that includes the Brazilian population censuses from 1920 to 2010. This analysis of literacy course also used the literacy and illiteracy data for Rio Grande do Sul State and for Brazil as well from many censuses: 1920, 1950, 1980 and 2010, considering as a starting point the literacy and illiteracy rates of the first Brazilian census in the 1872. This research revealed, illiteracy, as for Rio Grande do Sul state and for Brazil, they are much lower than those noticed in the first census of 1782, as well as in the census of 1920. The illiteracy rates of the sexes, from the 1920 census to 1950, shows a slightly male superiority, this superiority that from 1950 is losing strength and even reversing. Indeed, the analysis of literacy rates of census of 1950, 1980 and 2010 according to age, both for Brazil and for Rio Grande do Sul state, revealed that the young women generation are proportionally more literacy than the men of these generations, contrary to what it still has on the older generations. The general literacy rates of the total population of 10 or 15 years old or more, in these same censuses, in the municipality of the research, indicate an increase in the rates of literacy slightly higher among women than among men, although still keeping superiority in favor male, but with almost elimination of inequality in the 2010 census. It follows that even illiteracy rates have considerably decreased, remains the challenge, of literacy for all, for Brazilian women and men to the complete overcoming of illiteracy still existing. This research also reported the close relationship between literary and schooling, highlighting the effects that this has on that, as supported by Cook- Gumperz (1991).

Key words: literacy, gender, census, São Francisco de Paula/ RS.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Mapa do caminho dos tropeiros, seguindo de Palmares do Sul, São Francisco de Paula, Vacaria (RS), Lages (SC), PR, Sorocaba (SP) até o Estado de Minas Gerais..... | 74 |
| Figura 2 - Localização de São Francisco de Paula - RS..... | 76 |
| Figura 3 - Mapa da atual divisão territorial de São Francisco de Paula - RS | 77 |
| Tabela 1 - Analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais, Brasil e Rio Grande do Sul, 1872* | 78 |
| Tabela 2 - Pessoas de 7 anos ou mais, por sexo e alfabetização - Brasil, Rio Grande do Sul e São Francisco de Paula, 1920. | 79 |
| Tabela 3 - Pessoas presentes, de 5 anos e mais, total e alfabetizadas - Brasil, Rio Grande do Sul e São Francisco de Paula, 1950. | 82 |
| Tabela 4 - Pessoas presentes, de 5 anos e mais, por sexo e alfabetização, segundo grupos de idade - Brasil, 1950..... | 84 |
| Tabela 5 - Pessoas de 5 anos ou mais, sem instrução e menos de 1 ano de estudo, por sexo. São Francisco de Paula/RS - 1980..... | 85 |
| Tabela 6 - Pessoas de 5 anos ou mais, segundo a alfabetização e sexo, por grupos de idade. Rio Grande do Sul - 1980. | 88 |
| Tabela 7 - Taxas de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais - Brasil, Rio Grande do Sul e São Francisco de Paula, 2010. | 90 |
| Tabela 8 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, alfabetizadas e por sexo, segundo os grupos de idade, Brasil - 2010..... | 94 |
| Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo os grupos de idade, Brasil, 2010. | 89 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1. CONDORCET: O PROJETO DE UNIVERSALIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA | 20 |
| 1.1 ANTECEDENTES | 20 |
| 1.2 QUEM FOI MARIE-JEAN-ANTOINE-NICOLAS DE CARITAT, O MARQUÊS DE CONDORCET? | 21 |
| 1.3 POR QUE CONDORCET? | 28 |
| 1.3.1 Porque Condorcet defendia a instrução feminina..... | 28 |
| 1.3.2 Porque Condorcet estabeleceu relação entre escola e alfabetização | 32 |
| 1.3.3 Pela atualidade das concepções de Condorcet sobre instrução primária | 34 |
| 1.4 ENSINAMENTOS DE CONDORCET | 37 |
| 2. GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO | 40 |
| 2.1 ALFABETIZAÇÃO DA MULHER: DA EUROPA AO BRASIL | 40 |
| 2.2 EM DEFESA DA EDUCAÇÃO FEMININA: DE MARY WOLLSTONECRAFT A NÍSIA FLORESTA | 50 |
| 2.3 ALFABETIZAÇÃO DA MULHER NO BRASIL | 57 |
| 2.3.1 Século XIX: em busca da igualdade de gênero..... | 58 |
| 2.3.2 Século XX: velhas e novas perspectivas para a instrução feminina..... | 60 |
| 2.4 FEMINISMO(S) NO BRASIL: a relação entre as lutas das mulheres e a constituição do campo dos estudos de gênero. | 62 |
| 2.5 CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO | 63 |
| 2.6 CONCEITUANDO GÊNERO | 68 |
| 2.7 GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO: objetivo e caminho metodológico da pesquisa . | 73 |
| 3. ALFABETIZAÇÃO EM SÃO FRANCISCO DE PAULA / RS: 1920-2010 | 74 |
| 3.1 APRESENTAÇÃO DO MUNICÍPIO DA PESQUISA - SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS..... | 74 |
| 3.2 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E RIO GRANDE DO SUL ANTES DE 1920 | 78 |
| 3.4 ALFABETIZAÇÃO EM SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS EM 1950 | 81 |
| 3.5 ALFABETIZAÇÃO EM SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS EM 1980 | 85 |
| 3.6 ALFABETIZAÇÃO EM SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS EM 2010 | 89 |

| | |
|------------------------------------|------------|
| 3.7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 95 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 101 |
| REFERÊNCIAS..... | 104 |

INTRODUÇÃO

No momento em que a sociedade se volta sobre si mesma e se inscreve na difícil busca de sua autenticidade, começa a dar evidentes sinais de preocupação pelo seu projeto histórico. (FREIRE, 1979, p. 25).

O tema desta pesquisa refere-se à construção, na perspectiva de gênero, da história da alfabetização no município de São Francisco de Paula, situado no Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. Portanto, a pesquisa que trata do campo da história da educação aborda a igualdade/desigualdade de gênero quanto às oportunidades de alfabetização no referido município. A pesquisa não visa simplesmente investigar se as meninas têm acesso à escola, mas se alcançam acesso à mesma escola de meninos - a escola mista. O interesse desta pesquisa foi responder ao questionamento sobre como se deu a alfabetização de mulheres com relação à alfabetização de homens em São Francisco de Paula.

Este trabalho justifica-se pelo interesse de uma realização pessoal e profissional da pesquisadora pelo tema anunciado, dando continuidade a estudos já realizados nessa temática, bem como porque, apesar de haver muitos trabalhos que abordam a alfabetização no Brasil como um todo e em diferentes Unidades da Federação, poucos deles tratam especificamente de um determinado município. Esta pesquisa tem um significado pessoal muito especial, pois trata do município em que nasci, cresci e, atualmente, resido. Meu percurso escolar, da educação pré-escolar e boa parte do Ensino Fundamental e Médio, até a graduação em Pedagogia e minha Especialização em Educação, ocorreu no referido município. Essa identificação e conhecimento sobre o local reforça a importância social de minha pesquisa, para a comunidade escolar e acadêmica, bem como para toda a comunidade de São Francisco de Paula/RS. A pesquisa é atual por se tratar de um assunto-problema de nosso cotidiano social. Isso porque a alfabetização é uma busca constante, tendo em vista que, ainda hoje, em nossa sociedade, os índices de analfabetismo são significativos. Enquanto a alfabetização e as questões de gênero não estiverem totalmente resolvidas, enquanto os problemas de desigualdade social existirem, este tema de pesquisa permanecerá atual e merecerá a devida atenção das pesquisas universitárias.

O interesse pelo tema da alfabetização nasceu de minha frequência em disciplinas didáticas e teóricas do curso de Licenciatura em Pedagogia na

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS (2009-2014), relacionada especificamente com o tema da alfabetização, tanto de crianças como de jovens e adultos; de práticas pedagógicas em oficinas de alfabetização de jovens e adultos no município, organizadas pela UERGS, e de experiências práticas em estágios docentes em turmas de alfabetização de crianças e de jovens e adultos durante a formação pedagógica e acadêmica. A alfabetização permaneceu, assim, como meu interesse de pesquisa desde o processo de seleção para ingresso no curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

O interesse intelectual pela perspectiva de gênero no estudo histórico sobre a alfabetização no município de São Francisco de Paula surgiu através de encontros de orientação com o professor Dr. Alceu Ravello Ferraro e da realização da disciplina *Seminário Avançado: Gênero e educação na perspectiva histórica, à luz do princípio da igualdade e do direito* no PPGEDU/UFRGS, que trouxe novas contribuições para os meus estudos sobre alfabetização. Dessas contribuições, destacaram-se as relações de gênero relativas ao processo de inserção escolar e social de mulheres e homens; às suas lutas e reivindicações históricas; aos preconceitos de uma sociedade patriarcal, de colonização europeia, que buscava historicamente dificultar, e até impedir que mulheres tivessem os mesmos direitos que os homens à educação, à vida pública em geral, como a participação política e econômica, através do trabalho, na busca por liberdade, autonomia e respeito.

Até a realização do curso de Mestrado em Educação no PPGEDU da UFRGS não havia tomado consciência da importância de desenvolver pesquisas que abrangessem outros tipos de minorias sociais, para além de negros, pobres e analfabetos. Segundo Frago (1993), os chamados grupos minoritários - os negros, os indígenas, os palestinos, os refugiados, os pobres e as mulheres - sempre tiveram relação negativa com a alfabetização e a escolarização. O autor acrescenta, porém, que as discriminações podem ser mais intensas, se houver acumulação de preconceitos engendrados nos grupos minoritários, como no caso de uma mulher de raça cigana, ou uma mulher da raça negra ou indígena, situações em que, lamentavelmente, as mulheres sofreriam maior discriminação, porque estão subordinadas a piores condições sociais no trabalho e nos processos de alfabetização e escolarização.

Foi especificamente através do curso de mestrado que passei a perceber a importância de pensar a alfabetização e a educação, em geral, na perspectiva das relações de gênero. Sem esse olhar, a educação passava ante meus olhos deficiente quanto à devida significação, até haver encontrado na clareza dos fatos históricos de discriminação social contra as mulheres (entre outros), o sentido das desigualdades e injustiças sociais e educacionais. Foi esse despertar que levou esta pesquisa a abordar a alfabetização na perspectiva de gênero no município de São Francisco de Paula/RS, mas com atenção também para o Brasil e o Estado do Rio Grande do Sul.

Talvez uma das ações a possibilitar o desenvolvimento da autonomia feminina quanto à leitura e à escrita seja a alfabetização, que, como primeiro passo da escolarização, poderá oportunizar criticidade no processo de inserção da mulher na sociedade.

Em relação ao processo acima mencionado, Apple (2013, p. 170) destaca que “as mulheres devem ter não um envolvimento passivo, mas um envolvimento muito mais ativo na vida de sua família e no mundo que tem um efeito sobre ela”. Portanto, mulher alfabetizada pode ser sinônimo de protagonismo existencial e independência feminina. Cada vez mais, a partir da segunda metade do século XX, as mulheres vêm se alfabetizando em grande número. Porém, na primeira metade do século passado, conforme indica Beauvoir (2009, p.19), havia “desigualdade numérica das mulheres” quanto à alfabetização, sendo esta uma desigualdade não justificada, porquanto as mulheres “não são, como os negros dos Estados Unidos ou os judeus, uma minoria; há tantos homens quantas mulheres na Terra”. Para a autora, a mulher sempre foi escravizada pelo homem, ou pelo menos foi destinada a ser sua súdita - “vassala”. Já em 1949, Beauvoir escreveu que a igualdade entre os dois sexos só seria efetivada se os direitos entre ambos fossem juridicamente iguais, e que essa libertação passa também pela inserção da mulher nas atividades públicas, ou seja, quando seu envolvimento social for efetivo e sua participação for do acesso à escola, ao trabalho, à vida política, a todo tipo de atividade que é desenvolvida pelo sexo masculino.

Beauvoir (2009, p. 172) acredita que foi através dessa revolução que a sociedade do século XIX transformou o destino da mulher e abriu, para ela, “uma nova era”. Porém, a autora faz uma ressalva: “Abrem-se as fábricas, os escritórios, as faculdades às mulheres, mas continua-se a considerar que o casamento é para

elas uma carreira das mais honrosas [...]” (Idem, *Ibidem*, p. 201). Para Perrot (2013, p. 100), Beauvoir analisa a “feminilidade, não como um fato da natureza, mas como um produto da cultura e da história, inaugura um pensamento de desconstrução de grande alcance, mas com certeza mais dificilmente aceitável no tempo em que o publicou.” A autora ainda considera que Simone de Beauvoir “é, de algum modo, a mãe do *gênero* (sem, no entanto, utilizar esse vocábulo)” (Idem, *ibidem*, p.100).

Quanto aos papéis femininos em sociedade, saliento que mesmo desempenhando atividade remunerada e estando inseridas no mundo do trabalho, as mulheres, muitas vezes, não deixam de serem as responsáveis pelas atividades do lar, na função de esposas, mães, cuidadoras, como se este fosse um destino necessário pelo simples fato de serem mulheres. Assim, o fato histórico de terem havido, inicialmente, no Brasil, mais mulheres analfabetas do que homens poderia ser visto como um evento natural, quando, na verdade, é fruto de uma sociedade injusta, que exclui e classifica corpos, que domestica conforme a aparência, que seleciona e classifica atividades a partir do sexo do corpo, a partir da situação social de classe e de raça/etnia.

O problema que esta pesquisa coloca é o seguinte: Qual a trajetória das taxas de alfabetização de meninas e meninos, de mulheres e homens, no município de São Francisco de Paula/RS, comparativamente com o Estado Rio Grande do Sul e Brasil? Para responder à pergunta, tomam-se como fonte alguns censos demográficos de 1920 até 2010. Em relação a esses dados, Ferraro (2015) destaca algumas distinções fundamentais para compreensão das estatísticas da educação, originando-se, basicamente, dos censos demográficos ou dos censos escolares:

Os Censos Demográficos e as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD) coletam informações sobre o estado educacional da população, a saber, alfabetização, frequência à escola, anos de estudo concluídos, grau concluído. Já os Censos Escolares coletam informações principalmente sobre o movimento dos sistemas educacionais, a saber, sobre matrícula, aprovação/reprovação, evasão, conclusão de curso. (FERRARO, 2015a, p.9).

Para Ferraro (2007, p. 165), os dados do IBGE, tanto censitários como amostrais, apresentam “o estado educacional da população, através de dados sobre características, como: 1) saber ou não ler e escrever; 2) frequência ou não à escola e grau e série frequentados; 3) número de anos de estudo realizados com aprovação; 4) grau de ensino concluído”; já os dados obtidos dos registros escolares

apresentam “o movimento educacional” através de estatísticas referentes à matrícula, aprovação, reprovação, repetência, evasão, entre outros. Nesta pesquisa, trabalha-se apenas com estatísticas originadas dos censos demográficos.

Como destaca Reis (2010):

[...] os *Annales* foram engenhosos para inventar, reinventar ou reciclar fontes históricas. Eles usavam escritos de todos os tipos: psicológicos, orais, estatísticos, plásticos, musicais, literários, poéticos, religiosos. Utilizaram de maneira ousada e inovadora a documentação e as técnicas das diversas ciências sociais: [...] da *demografia*, registros paroquiais, civis, recenseamentos [...] (REIS, 2010, p. 41).

Assim, com a ampliação das possibilidades de recursos para construção de uma pesquisa histórica, é necessário que o historiador continue desenvolvendo a tarefa em busca de “vencer o esquecimento, preencher os silêncios, recuperar as palavras, a expressão vencida pelo tempo” (Idem, *Ibidem*, p. 42). Na perspectiva metodológica dos *Annales*¹, a história não compõe um tempo uniforme, linear, homogêneo. Além disso, a história do tempo prevê uma metodologia de trabalho em que o pesquisador e/ou historiador necessita ir do presente ao passado e retornar do passado ao presente, uma vez que:

Passado e presente se determinam reciprocamente. O passado só é apreensível se se vai até ele com uma problemática sustentada pelo presente. O historiador não pode ignorar o presente ao qual pertence - deve ter a sensibilidade histórica do seu presente e interrogar o passado a partir dele. (Idem, 2010, p.45).

Assim, de acordo com Reis (2010), o presente se interessa pelo passado, estabelecendo relação entre acontecimentos do mundo dos mortos e entre os fatos do mundo dos vivos, estabelecendo-se, assim, um diálogo constante entre passado e presente, entre presente e passado. Trata-se, aqui, de considerar metodologicamente esses percursos no desenvolvimento desta pesquisa, pois acredito ser necessário este estudo que dialoga com o hoje e o ontem. Além disso, antes da *Escola dos Anales*, a história, que se mantinha como monopólio europeu, passou, a partir do século XX, a se dar em outros lugares, como o Brasil, e não apenas na Europa.

Demartini (2010) acredita que o processo de pesquisa histórica envolve o reconhecimento da dúvida inerente ao processo de busca. Essas incertezas são

¹ Refere-se ao movimento surgido na França a partir do ano de 1929, que revolucionou a produção historiográfica na Europa.

aliadas à investigação, que é incerta: incerta no sentido dos caminhos a serem atingidos para determinado fim; incertas, porque as pesquisas são vivas e modificam-se; incertas, porque o(a) pesquisador(a) transforma-se ao longo da pesquisa. Assim, a história - do Brasil, por exemplo - não é definitivamente homogênea. Ao contrário, é heterogênea. E isso significa também dizer que a incompletude ou a insegurança dos caminhos a serem atingidos é natural em um processo de busca em que as respostas não estão previamente definidas, em que até mesmo os fatos históricos não são lineares, precisos e decisivos.

Na atualidade, segundo Saviani (2015), os estudos historiográficos (pesquisas históricas) tendem a ser em si próprios singulares e originais, pois cada vez mais são realizados dentro de recortes particulares, de pesquisas específicas, desenvolvidas, como esta, em um local específico, em um município do Rio Grande do Sul. Para Saviani, estudos de história da educação específicos, ou seja, aqueles desenvolvidos em locais, municípios ou escolas, não necessitam de desenvolvimento de um “estado da arte” como mapeamento das pesquisas já realizadas sobre o assunto pesquisado: “haja vista que, de antemão, se sabe que nada existe a respeito”. (SAVIANI, 2015, p. 81-82). Assim, não é o caso, aqui, de fazer um balanço ou estado da arte.

Esta pesquisa trabalhou tanto com quantidade como com qualidade: É o que são as taxas de alfabetização: uma taxa é uma quantidade e ser ou não alfabetizado denota uma qualidade. Mesmo assim, como diz Ferraro (2007, p. 162), não está, ainda, superada, nas pesquisas em educação, “a visão dicotômica” sobre o qualitativo e o quantitativo. Com efeito, como diz Besson (1995, p. 53), “a quantificação segue um processo no qual, a cada estágio, aflora o qualitativo”. Além disso, as estatísticas são diversas e atendem a múltiplos olhares analíticos, e assim como não são fotografias exatas da realidade, pois “para mim, é preciso renunciar esta concepção das estatísticas como medida (fotografia) e admitir que estamos diante de uma observação (modelização): não se pode compreender nada sem se estudar o processo de observação estatística”. (BESSON, 1995, p. 26). Nem toda a realidade, ou as interpretações desta, estão nos números, e não há possibilidade de uma pesquisa investigar toda a complexidade da realidade social. Portanto, pesquisar estatística significa especificar, selecionar os dados que apresentam algo, trabalhar um aspecto ou um tema, buscando contemplá-lo durante a pesquisa. Mesmo que não se faça uso de todos os dados sobre o assunto, a boa seleção

daquilo que será analisado, possibilitará a compreensão dos objetivos a serem atingidos com a investigação.

A metodologia de desenvolvimento desta pesquisa se tornou possível através de algumas etapas e caminhos que percorri durante o mestrado. Considerando que esta é a minha primeira experiência acadêmica de pesquisa censitária, cabe destacar que só foi possível a realização desta investigação graças ao acesso aos recenseamentos brasileiros no período de 1872 a 2010. Inicialmente, estudaram-se as pesquisas censitárias através de uma disciplina intitulada *Seminário Especial: Documentos Estatísticos na Pesquisa em Educação*, que foi ofertada em 2015/01, pelo PPGEDU da UFRGS, ministrada pelo orientador do presente trabalho, na qual, através de suas exposições dialogadas e das leituras e atividades propostas em sala de aula, fui, aos poucos, sendo introduzida às questões metodológicas quanto à realização de pesquisas censitárias no campo da Educação. Essas orientações metodológicas do professor Dr. Aceu Ravello Ferraro, durante a realização do curso de Mestrado, acompanharam-me em todas as etapas da pesquisa, desde a seleção dos dados censitários de interesse para a investigação, até a confecção das tabelas aqui analisadas. Além disso, realizei visitas ao IBGE em Porto Alegre/RS, nas quais consegui acessar os recenseamentos digitalizados, atualmente disponíveis na biblioteca on-line do site: <http://www.ibge.gov.br/home/>.

Portanto, o papel de um pesquisador é não apenas registrar e publicar os dados estatísticos encontrados com vistas a seus objetivos de investigação. Convém que os analise criticamente, que construa uma base textual/teórica para desenvolver uma análise tanto quantitativa como qualitativa. Não é caso de se questionar aqui se as estatísticas são ou não os melhores dados ou objetos de pesquisa a serem analisados, pois, conforme Ferraro (2007, p. 165), “estatísticas são estatísticas”.

Esta pesquisa compreende três capítulos, o primeiro dos quais é um estudo sobre as principais ideias de Condorcet em defesa da escola pública, laica e universal e em defesa da instrução também das mulheres. O segundo apresenta algumas reflexões a partir de dados históricos e teóricos sobre a alfabetização e a escolarização na perspectiva de gênero. Trabalha, dessa forma, alguns aspectos da história da educação, considerando a história brasileira e a influência europeia sobre a mesma. O terceiro capítulo contém a análise dos resultados da pesquisa empírica, desenvolvida com base nos censos demográficos, sempre na perspectiva das relações de gênero, com foco nas taxas de alfabetização e analfabetismo entre

homens e mulheres no município de São Francisco de Paula/RS, mas considerando também o Brasil e o Rio Grande do Sul como unidades, por se dispor, nestes casos, de desagregação dos dados de alfabetização e analfabetismo por grupos de idade, o que permite identificar tendências. Conclui-se o último capítulo com uma discussão dos resultados da pesquisa, com destaque para a alfabetização escolarizada, ou seja, para a profunda relação que Cook-Gumperz (1991), entre outros, vê entre escolarização e alfabetização, buscando sempre aprofundar a reflexão sobre a questão da igualdade/desigualdade de gênero em educação, com destaque para o plano local/municipal.

1. CONDORCET: O PROJETO DE UNIVERSALIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

Condorcet será utilizado aqui como proponente e defensor da instrução pública universal. Por isso, destaco a defesa da alfabetização sem distinção de classe, de raça, de gênero ou qualquer outra, com ênfase na defesa da igualdade na instrução das mulheres. Dessa forma, consideramos a relevância teórico-filosófica do autor para o campo da História da Educação.

A presença de Condorcet, nesta pesquisa sobre alfabetização em São Francisco de Paula/RS, na perspectiva de gênero, justifica-se basicamente por duas razões: em primeiro lugar, pela importância que a educação da mulher teve no pensamento desse autor; em segundo lugar, porque principalmente a partir do século XVIII, a alfabetização esteve cada vez mais vinculada à ideia e prática da instrução pública universal, ideia esta que é central no pensamento de Condorcet.

1.1 ANTECEDENTES

Conforme Luzuriaga (1959, 1983) e Cambi (1999), a educação universal foi defendida na Europa a partir do século XVII, graças às concepções desenvolvidas por Comenius. Este, em sua *Didática Magna*, publicada em 1657, defendia que toda a juventude deve frequentar a escola, incluindo as mulheres. A escola para ele deveria ser destinada às diferentes classes, para ambos os sexos e a todos os povos e culturas: “[...] devem ser confiados à escola não só os filhos dos ricos ou das pessoas mais importantes, mas todos em igualdade, de estirpe nobre ou comum, ricos e pobres, meninos e meninas, em todas as cidades, aldeias, povoados, vilarejos”. (COMENIUS, 2009, p. 89). Como se verá adiante, as ideias de Condorcet são similares às de Comenius. Porém, a singularidade de Condorcet está no princípio da *igualdade* no qual se apoia sua proposta de instrução pública universal visando à construção de uma sociedade mais justa.

Condorcet e Pestalozzi (século XVIII) são considerados os incentivadores da escolarização do povo e, com ela e como primeiro passo, da alfabetização universal, sendo que Pestalozzi é reconhecido como o pai “da escola popular” (LUZURIAGA, 1983, p. 175). Para Pestalozzi, a educação de uma criança surge da articulação da

família com a sociedade. Logo, com as instituições escolares. Porém, falta a Pestalozzi, segundo Luzuriaga (1983), a concepção de necessidade de alfabetização através de uma escola pública nacional, presente na concepção de instrução pública de Condorcet.

Dito isto, volta-se a atenção para Condorcet, o propositor da escola republicana. Foram analisados alguns dos escritos de Condorcet, sendo eles: *Cinco memórias sobre a instrução pública* (2008), de 1791, *Escritos sobre a instrução pública* (2010), em que constam o Relatório e o Projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública de 1792, e, por fim, *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano* (1993), de 1793. Também foram estudados alguns autores que tratam sobre as ideias de Condorcet, a saber: Lopes (1981), Boto (1996, 2003), Ferraro (2009a; 2009b, 2015b, 2015c), Piozzi (2009), Xavier & Tambara (2012) e Souza & Rocha (2009).

1.2 QUEM FOI MARIE-JEAN-ANTOINE-NICOLAS DE CARITAT, O MARQUÊS DE CONDORCET?

Marie-Jean-Antoine-Nicolas de Caritat (1743-1794), ou Marquês de Condorcet, nasceu em um contexto político-social e intelectual de grandes transformações na França do século XVIII. Filho do cavaleiro de Condorcet, capitão de cavalaria, e de Madeleine Gaudry (ALVES, 2010, p.2), nasce em Ribemont, na região da Picardia. Marquês de Condorcet foi matemático, enciclopedista, pensador, escritor, filósofo e legislador francês, tornando-se declaradamente um defensor da instrução pública para todos. Foi “militante das luzes” e sua convicção era pautada na esperança de uma revolução moral para o estabelecimento de preceitos sociais sem interferências religiosas, assumindo uma “postura política anticlerical” (ALVES, 2010, p.3).

Seu pensamento baseia-se na concepção de que a instrução universal poderia garantir a emancipação do homem quanto à razão e à criticidade no âmbito individual, social e político. Com o desenvolvimento da razão seria possível o estabelecimento de capacitação para a participação do indivíduo na vida do trabalho e nas decisões sociais, tendo como base a igualdade e a liberdade em busca de garantia social dos direitos humanos, sendo a instrução do povo sem distinção de classe, raça ou sexo (gênero) o caminho mais certo para este processo se efetivar.

Condorcet influenciou a Revolução Francesa, assim como a Revolução o influenciou, de modo que ele fazia parte de um grupo de pensadores iluministas europeus que defendia uma sociedade de cidadãos, ao invés de uma sociedade de súditos. Baseado nesse novo modelo social pregado pelos Iluministas, surgiu a necessidade do pleito pela institucionalização da instrução pública pelo Estado moderno e o estabelecimento de “um sistema único, uma Educação Nacional”, de maneira que a instrução pública passasse a ser reconhecida pelos intelectuais desse período como “direito de todos e dever do Estado”, pensamento que vigora até hoje (ANPED, 1992, p.6)².

Conforme Mortatti (2000), as aspirações do século XVIII, na França, progressivamente passam a influenciar o ideário nacional brasileiro a favor de transformações quanto à alfabetização e escolarização nacional. Assim, a Europa foi responsável pelo pensamento pedagógico e político educacional dos séculos XVIII e XIX, principalmente a partir do modelo republicano francês, tendo em Condorcet as melhores concepções sobre instrução pública, como nas leis escolares do início dos anos 1880: por uma instrução, com vistas à “obrigatoriedade, gratuidade e laicização dos programas e pessoal docente” (MORTATTI, 2000, p. 296). Porém, conforme Mortatti (2000), ainda depois de cem anos da implantação do sistema educacional republicano, as escolas fracassam na meta de alfabetizar o povo. Isso significa que mesmo que alfabetização e escolarização estejam relacionadas, ao mesmo tempo, se contradizem, pois alfabetização nem sempre será consequência da escolarização, já que a escolarização nem sempre resolverá todos os problemas de analfabetismo nacional:

Explicada como problema ora do método de ensino, ora do sistema escolar, ora do aluno, ora do professor, a recorrência desse fracasso vem consolidando um outro tipo de ilusão e contradição, constitutivas da busca incessante daquele sentido moderno da escola e da educação”. (MORTATTI, 2000, p. 298).

² O Boletim da décima quinta reunião da ANPED inicia com o seguinte destaque: “O ano de 92 é uma referência de coincidências históricas e de marcos importantes na construção do campo do nosso pensar-fazer a EDUCAÇÃO.” A Diretoria, que tinha, no biênio 1991-1993, a presidência do professor Dr. Alceu Ravello Ferraro (UFRGS), inicia o texto do evento ANPED do ano de 1992, destacando alguns acontecimentos históricos e teóricos ocorridos na história geral da educação. Assim, o boletim inicia destacando que, no ano de 1792, Condorcet, que é considerado “o mais importante inspirador da legislação moderna em educação, apresenta o célebre INFORME-PROJETO à Assembléia Legislativa - Projeto base de todas as leis escolares da França republicana e base da estrutura em que se vertebram os sistemas nacionais de ensino até os nossos dias”. (ANPED, 1992, p.5).

Portanto, a alfabetização continua sendo um problema não resolvido “completamente” no Brasil no século XX, havendo um legado para o século XXI: a diretriz para os próximos dez anos da educação brasileira, a “erradicação do analfabetismo” segundo lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE decenal. A partir dessa demanda, surge a meta ou diretriz do PNE (2015), que é: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental”. Prolonga-se, assim, o período de alfabetização escolar, na luta pela “garantia” da alfabetização de crianças de seis a oito anos de idade, na tentativa de cada vez mais diminuir as taxas de analfabetismo no país.

Além de liberal, Condorcet pode ser classificado como um positivista utópico-revolucionário:

O positivismo utópico-revolucionário teve sua expressão máxima no revolucionário francês Marie Jean Antoine de Caritat, marquês de Condorcet. [...] Membro de várias academias de ciências na França e em outros países, Condorcet pode ser considerado também, se não fundador, pelo menos destacado precursor da ciência da sociedade que, com Comte, levaria o nome “física social” e, a seguir, “sociologia”. (FERRARO, 2015c, p. 119).

Para justificar a classificação de Condorcet entre os positivistas, o autor aduz a seguinte citação em que o marquês imagina uma ciência da sociedade à semelhança das ciências da natureza:

Se o homem pode predizer com uma segurança quase integral os fenômenos dos quais conhece as leis; se, mesmo quando estas lhe são desconhecidas, ele pode, a partir da experiência do passado, prever com uma grande probabilidade os acontecimentos do futuro; por que ver-se-ia como um empreendimento quimérico aquele de traçar, com alguma verossimilhança, o quadro dos destinos futuros da espécie humana, a partir dos resultados de sua história? (Condorcet, 1993, p. 176).

O que faz de Condorcet um revolucionário no campo da educação é sua posição em favor de uma instrução pública também para os grupos sociais até então desfavorecidos, como as mulheres, os negros e os pobres. Para Condorcet (1993, 2008, 2010), o caminho para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e menos desigual poderia ser traçado exclusivamente através da instrução pública.

Condorcet, conforme Alves (2010), mesmo sendo perseguido por aqueles a quem havia apoiado³ no desencadeamento da Revolução Francesa, não deixou de ter convicção em seus ideais revolucionários. Foi preso logo após concluir a escrita

³ Burgueses e revolucionários de 1789, na França.

de *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, em 1793, obra concluída “meses antes de sua prisão, e publicada no mesmo ano, meses depois de sua morte” (FERRARO, 2009b, p.318), constituindo-se em importante registro histórico sobre a vida e obra do autor. Vivendo como fugitivo do Estado, quando encontrado, em 1794, Condorcet foi preso e morreu “[...] em circunstâncias pouco claras no final do mês. As explicações oscilaram entre o suicídio por envenenamento e o esgotamento físico” (ALVES, 2010, p.5). Condorcet é considerado o “último filósofo iluminista da França” (Idem, ibidem, p.2) e, de acordo com Ferraro (2009, p.317), ele é “o principal teórico da educação republicana”.

Diferentemente de Mandeville e Smith, Condorcet é reconhecido pelo seu pensamento liberal “[...] que instrumentou teórica e ideologicamente as revoluções burguesas” (FERRARO, 2015c, p.317) na Europa. Para Ferraro (2009b, 2015c), a existência de diferenças entre o liberalismo de Condorcet e os liberalismos de Mandeville e Adam Smith viabiliza a percepção da existência de diferentes tipos de liberalismo, pois o pensamento liberal de Mandeville e Adam Smith tinha como princípio burguês apenas a “liberdade”, enquanto que “[...] o pensamento de Condorcet se assenta sobre o princípio, também burguês-revolucionário, da igualdade” (FERRARO, 2009c, p.318). É esse princípio da igualdade no liberalismo de Condorcet que o põe em evidência, pois é através dessa concepção filosófica que os direitos sociais na busca por melhores condições de vida são aos poucos garantidos, estabelecidos em campos de batalhas ideológicas, políticas e sociais. Desse processo de estabelecimento do ideal de igualdade e de direitos é que, aos poucos, socialmente, condições mais dignas de vida foram sendo historicamente apoiadas.

Condorcet dedicou sua vida política à luta pelo estabelecimento das “luzes”, ou da razão, através da instrução pública para todos. Iniciando suas atividades como deputado eleito para constituir a Assembleia Legislativa de Paris em setembro de 1791. Como integrante do *Comitê de Instrução Pública*, sua missão era propor uma reforma emergencial para a instrução pública na França. O deputado apresentou à Assembleia Nacional, nos dias 20 e 21 de abril de 1792, o *Rapport* ou *Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da Instrução Pública*, da Comissão de Instrução Pública da Assembleia Legislativa, publicado no Brasil em *Escritos sobre a instrução pública* (2010). O modelo de instrução proposto por Condorcet no Relatório buscava o desenvolvimento de um caminho para a minimização das desigualdades,

exceto daquelas naturais, inerentes aos indivíduos, referentes às aptidões e aos talentos humanos.

Na *Assemblée Legislativa* (1791-1793), Condorcet representou o pensamento pedagógico “liberal de extrema esquerda”, influenciado pelos princípios da Revolução Francesa, que ocorreu, segundo Cambi (1999), de 1789 ao ano de 1795. A história também registra que a Revolução Francesa tenha durado de 1789-1799. Porém, os ideais por ela defendidos permaneceram por mais tempo do que os períodos acima destacados. Foi Condorcet, no período dessa revolução das ideias, que deu origem ao termo “Educação nacional”, que inclui a concepção de obrigatoriedade e frequência escolar, educação Estatal e não religiosa, bem como, de instrução gratuita e universal. Conforme Luzuriaga (1983), todas estas perspectivas, longe de serem efetivadas no século XVIII, serviram de perspectiva para as discussões políticas e sociais na França e na Europa do século XIX.

Nesse sentido, a educação no âmbito da instrução⁴ pública proposta na comissão da Assembleia Legislativa francesa, principalmente elaborada por Condorcet, propunha uma instrução pública, gratuita, laica e universal que atendesse às demandas sociais de ambos os sexos (homens e mulheres), de diferentes realidades sociais, abrangendo as diferentes etapas da vida, desde a escolarização elementar até o grau superior. O plano proposto para qualificar a instrução pública na França não foi aceito naquele momento, mas se transformaria, quase depois de um século, em importante fundamento para as bases da escolarização pública não apenas na França, mas em diferentes sistemas escolares de outros países, servindo como inspiração também em discussões políticas de estruturação da instrução pública no Brasil do século XIX.

Na França do final do século XIX, as leis Ferry (1881) foram responsáveis pela criação de um sistema de escolas públicas, que muito se assemelhou, e até mesmo se inspirou, nas concepções de Condorcet. Segundo Perrot (2013), essas leis tinham como objetivo a instrução de ambos os sexos. Esse foi o caminho para o surgimento da escola mista (de ambos os sexos), que permaneceu em campo de disputas ideológicas até os anos 1960 e 1970. As leis Ferry (1881) “instauram a escola laica, obrigatória, gratuita para os dois sexos, até os 12 anos, com os mesmos programas - para um mesmo certificado de estudos que as meninas vão demorar mais a obter do que seus irmãos”. (PERROT, 2013, p.44). Porém esse

⁴ Termo que é substituído por escolarização e refere-se à instrução institucionalizada.

espaço de instrução continuava praticando a exclusão/discriminação das meninas, pois estas deveriam ser educadas separadamente dos meninos, desenvolvendo-se uma escola não mista.

Este plano de instrução pública não era uma prioridade na França do século XVIII, pois surgiu em um momento político-social que não era propício para aceitação política. Existiam outros problemas a serem resolvidos naquele momento, já que a França havia declarado “guerra à Áustria, fato que trunca mais uma vez, nos primeiros anos da Revolução, a aprovação de um projeto de reforma do ensino” (FERRARO, 2015c, p.318). Apenas no século XIX, as ideias de Condorcet quanto à educação pública e universal reapareceram com força, auxiliando na definição de um modelo escolar que ultrapassou o espaço geográfico: da França para o mundo, perpetuando-se até os dias de hoje.

Durante a apresentação do Relatório da Comissão de Instrução Pública à Assembleia Legislativa francesa, que tratava sobre a “organização geral da instrução pública” nos dias 20 e 21 de abril de 1792, Condorcet destacou ser necessário que a instrução pública oferecesse “a todos os indivíduos da espécie humana os meios de promover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercer seus direitos, de entender e executar seus deveres” (CONDORCET, 2010, p.22). A instrução, dessa forma, deveria ser responsável por:

Cultivar, enfim, em cada geração, as faculdades físicas, psíquicas, intelectuais e morais [...] E, por esse meio, contribuir para um aperfeiçoamento geral e gradual da espécie humana, finalidade última para a qual toda instituição social deve ser dirigida (CONDORCET, 2010, p.22-23).

Para o autor, portanto, a instrução pública deveria:

[...] assegurar a cada um a oportunidade de aperfeiçoar seu engenho, de tornar-se capaz para as funções sociais às quais tem o direito de ser convocado, [...] e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei (CONDORCET, 2010, p.22).

Condorcet influenciou as concepções de escolarização primária na Europa do século XIX, especificamente na França. Além disso, contribuiu positivamente também para a estruturação da escola pública no Brasil, através dos grupos escolares, desde o final do século XIX até a atualidade. Além de propor uma instrução pública escolarizada, o trabalho do autor possibilitou o desenvolvimento de um processo de discussão sobre a instrução feminina para o reconhecimento da

mulher como ser social, como cidadã (direito de cidadania), reconhecendo suas capacidades enquanto ser humano, e auxiliou no estabelecimento do direito das mulheres à instrução pública.

Algumas das ideias de Condorcet, segundo Lopes (1981), são: a moral e a razão estão associadas e é através da razão que se pode buscar as verdades; Condorcet acreditava que a educação pode diminuir “antagonismos” entre indivíduos de uma mesma sociedade e apostava na liberdade que auxiliaria não só o desenvolvimento dos sistemas públicos de ensino, mas também o desenvolvimento de atividades e funções humanas no âmbito privado. Para o autor, a sociedade precisaria desenvolver uma organização de ensino “[...] em quatro graus, a saber: o ensino primário, as escolas secundárias, os institutos e os liceus. Acima deles, a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes.” (LOPES, 1981, p.76). Para Condorcet, o conhecimento poderia desenvolver a:

[...] formação da consciência livre; do sujeito capaz de pensar por si mesmo, sem o recurso à razão alheia. Nesse esquadro, a instrução pública seria estratégia dos poderes seculares dirigida a promover a eqüidade, a razão autônoma e o primado da diferença de talentos sobre a diferença de fortunas. (BOTO, 2003, p.741).

No século XVIII, no âmbito da política educacional, era necessário que fossem estabelecidas bases nacionais de instrução comum, pública, laica e gratuita para uma sociedade que não havia experimentado esse modelo educacional. Para Xavier & Tambara (2009), estudar Condorcet é refletir sobre os “temas atuais” da educação brasileira. Essa discussão é um desafio que esta pesquisa se propõe a realizar, justificando-se a escolha do tema “Condorcet e a instrução pública primária” pela relevância e atualidade das concepções propostas pelo autor para a educação pública na contemporaneidade. Este estudo justifica-se também pela necessidade de maior compreensão acerca destes temas, pois ainda são poucos os estudos acadêmicos, principalmente nos cursos de Pedagogia-Licenciatura, que tratam das concepções desse pensador sobre a educação e escolarização pública, bem como, estudos que tratam sobre alfabetização na perspectiva de gênero no Brasil.

1.3 POR QUE CONDORCET?

A relevância do estudo sobre o autor está também em sua contribuição pedagógica para a atualidade escolar, pois possibilita aos educadores contemporâneos uma reflexão sobre as perspectivas do direito à educação, de políticas públicas de acesso à educação em diferentes níveis e modalidades e políticas de incentivo à permanência na escola, além de servir para o reconhecimento e desenvolvimento de perspectivas e práticas pedagógicas. Para Piozzi (2009), a tradução e publicação da obra *Cinco Memórias sobre a instrução pública* de Condorcet, em 2008, pela editora UNESP, representa um avanço nos estudos sobre o autor não somente porque é de grande relevância para pesquisas na área de história da educação, mas também porque suas concepções, seus escritos, constituem-se em um “marco clássico da história do pensamento pedagógico moderno”. A autora entende que a obra tem:

[...] candente atualidade em nosso país, em uma conjuntura em que as questões da qualidade, conteúdo e natureza laica do ensino público ocupam grande espaço nos debates da área, empenhados em definir os alcances e limites efetivos do direito universal à educação garantido na letra da lei. (PIOZZI, 2009, p. 918-919).

Condorcet, que defendia um ensino universal para todos, como um iluminista, fez parte de um grupo de filósofos que exerceram “sobre a opinião pública uma influência com que nenhum grupo de legisladores, clérigos ou intelectuais poderia ter sonhado no passado”. (ARIÈS, 2015, P. 128). Porém, diferentemente de Condorcet, a maioria dos iluministas do século XVIII defendia a limitação da instrução às classes privilegiadas.

1.3.1 Porque Condorcet defendia a instrução feminina

Ferraro (2015b, p. 127) diz que Condorcet, mesmo que não tenha sido o primeiro a falar sobre a educação das mulheres, destaca-se como um revolucionário precursor na defesa da “instrução feminina”, situado à esquerda da doutrina liberal “[...] pelas causas que abraçou - a da Revolução, a do combate às desigualdades, a da libertação dos escravos, a da igualdade entre os sexos, a da instrução universal, pública, gratuita, laica e comum para ambos os sexos.” Portanto, Condorcet é

considerado um dos maiores defensores da instrução feminina. Daí ter sido necessário abordar suas ideias para o desenvolvimento teórico sobre a relação sexo/feminismo/gênero-alfabetização.

Condorcet é considerado, assim, um dos maiores defensores da instrução feminina. A tradução recente de suas obras sobre educação no Brasil atesta a atualidade de seu pensamento. As suas ideias têm relação estreita com as concepções teóricas contemporâneas do feminismo e dos estudos de gênero em defesa dos direitos sociais das mulheres. Assim, Condorcet é utilizado nesta pesquisa tanto por sua concepção de instrução pública universal, quanto por sua defesa de igual direito da mulher à instrução pública.

O filósofo acreditava que toda a desigualdade que levasse à dependência deveria ser eliminada através das luzes, representadas pela razão e pelo conhecimento, de modo que os homens superassem, assim, as fontes de tirania estabelecidas pela desigualdade de instrução do povo. Se a lei torna os homens iguais, a educação os diferencia, e para Condorcet (2008) apenas se a educação fosse a mesma para todos é que a igualdade social seria atingida. Desse modo, para superar as desigualdades, a educação deveria ser destinada aos dois sexos, pois “É necessário que as mulheres compartilhem a instrução comum dada aos homens” (CONDORCET, 2008, p.58) para controlarem a instrução dos filhos.

Para o autor, as mulheres têm o mesmo direito à instrução do que os homens e também podem ser educadoras. Se mulheres e homens, meninas e meninos pudessem estudar conjuntamente, haveria, de acordo com o autor, uma facilidade social para o desenvolvimento do ensino para um maior número de indivíduos, assim como um crescimento na economia dos recursos públicos.

A separação da instrução entre os sexos, no entendimento de Condorcet (2008, p.67), apenas geraria corrupção, avareza e orgulho. Por outro lado, a instrução conjunta seria benéfica: “Difundindo as luzes e reduzindo a corrupção a uma impotência vergonhosa, fareis que nasçam essas virtudes públicas que podem afirmar e honrar o reino eterno de uma liberdade tranquila”.

Segundo Condorcet (2008, p.19), a “desigualdade de instrução” era “uma das principais fontes de tirania”. A partir desta perspectiva, a instrução passa a ser pensada como um direito público, em que as diferentes classes e ambos os sexos podem conviver e se relacionar, aprendendo mutuamente através da convivência em sociedade: “O filho do rico não será da mesma classe que o filho do pobre, se

nenhuma instituição pública aproximá-los pela instrução [...]” (CONDORCET, 2008, p.20). Dessa maneira, a instrução seria responsável pela diminuição das desigualdades sociais de classe. Segundo vários autores (BOTO, 1996, 2013; LOPES, 1981; XAVIER & TAMBARA, 2009; SOUZA & ROCHA, 2009; FERRARO, 2009a, 2009b, 2015), a instrução pública, responsável pela minimização das desigualdades sociais, deveria ser, na perspectiva de Condorcet, uma instrução gratuita, laica, universal e de direitos iguais para diferentes classes e raças/etnias e para ambos os sexos, focando-se agora a diferença de gênero.

Condorcet reconhecia que, ainda que as mulheres naquele momento histórico não fossem chamadas à participação nas decisões ou no desenvolvimento de atividades políticas, estas deveriam ter, da mesma forma que os homens, acesso à instrução primária. O autor também acreditava que não se deveria proibir a instrução das mulheres, principalmente se o estudo for uma opção apresentada pela família, de modo que às mulheres que “tiverem disposições mais felizes e cujas famílias as quiserem tornar cultas” (CONDORCET, 2008, p.57) não se deveria negar o direito à instrução pública. Além disso, o autor defende que as mulheres deveriam ser incluídas no ensino, citando exemplos de professoras universitárias na Itália. O autor adverte que:

Se há alguma profissão que seja reservada exclusivamente aos homens, as mulheres não seriam admitidas à instrução particular exigida por essa mesma profissão. No entanto, seria absurdo excluí-las daquela instrução que tem por finalidade as profissões que elas devem exercer. (CONDORCET, 2008, p.61).

O autor afirma ainda que “É necessário que as mulheres compartilhem a instrução comum dada aos homens” (CONDORCET, 2008, p.58) e que:

A reunião de crianças de ambos os sexos, numa mesma escola, é praticamente necessária para a primeira educação; seria difícil estabelecer duas escolas em cada vilarejo e encontrar, sobretudo nos primeiros tempos, quantidade suficiente de mestres, se nos limitássemos a escolhê-los apenas num dos sexos. (CONDORCET, 2008, p.61).

O filósofo (1993) defendia a instrução feminina, pois acreditava que dela dependeria a felicidade familiar e as virtudes domésticas necessárias aos fundamentos da sociedade como um todo. O autor percebia, contudo, que apenas uma instrução pública para ambos os sexos não seria suficiente para o

desenvolvimento de imunidades contra as desigualdades, injustiças e maldades sociais, pois:

Essa homenagem muito tardia, prestada enfim à equidade e ao bom-senso, não secaria uma fonte muito fecunda de injustiças, de crueldades e de crimes, fazendo desaparecer uma oposição tão perigosa entre a inclinação natural a mais viva, a mais difícil de se reprimir, e os deveres do homem, ou os interesses da sociedade? (CONDORCET, 1993, p.195).

Para o autor, os mais importantes progressos do espírito humano seriam estabelecidos através da “destruição integral dos prejuízos [preconceitos] que estabeleceram, entre os dois sexos, uma desigualdade de direitos funesta” (CONDORCET, 1993, p.195). Para o autor, seria impróprio buscar justificativas para a discriminação sexual nas diferenças biológicas entre homens e mulheres, pois tal desigualdade só demonstra abuso humano na busca constante por classificar, selecionar e discriminar humanos.

Ainda que elas não pudessem contribuir para o seu progresso por meio de descobertas (o que, aliás, só pode ser verdadeiro em relação às verdades de primeira ordem, que exigem uma longa meditação e uma força mental extraordinária), por que as mulheres, cuja vida não pode ser preenchida pelo exercício de uma profissão lucrativa, por causa das ocupações domésticas, não poderiam trabalhar para o crescimento das luzes, ocupando-se dessas observações que pedem uma exatidão quase minuciosa, uma grande paciência, uma vida sedentária e regrada? (CONDORCET, 2008, p. 57-58).

Condorcet, mesmo com as limitações inerentes ao contexto histórico-social da segunda metade do século XVIII, traça uma proposta em defesa da instrução feminina. Porém sua defesa baseia-se na perspectiva utilitarista, ou seja, passa a ver na instrução feminina uma alternativa para capacitação da mulher para as atividades domésticas, para ser uma boa esposa e uma competente mãe. Condorcet acredita que, para as mulheres, era necessária apenas a instrução elementar, pois elas não iriam participar da vida política e social. Entretanto, o autor defendia que, se fosse do interesse das mulheres e se assim fosse possível, poderiam alcançar outros níveis de instrução. Para Condorcet, era necessário destruir até mesmo os preconceitos das desigualdades sociais entre os sexos, abrindo, assim, caminho para a construção de um novo horizonte de possibilidades sociais às mulheres, a começar pela instrução elementar, que se inicia com a alfabetização.

1.3.2 Porque Condorcet estabeleceu relação entre escola e alfabetização

Condorcet não utilizou o termo alfabetização, porém sua concepção de instrução pública compreendia não só a escolarização (que é a institucionalização da instrução) como também a alfabetização.

Para Lopes (1981), a instrução na perspectiva teórica de Condorcet tem uma função “re-humanizadora”, tendo como meta “recuperar o que de humano fosse perdido no novo processo de produção e divisão do trabalho”. A instrução sugerida iria também “socializar e politizar” a escola como espaço democrático. Para Condorcet, de acordo com Boto (1996), é necessário desfazer o obscurantismo e a ignorância que estão impregnados no povo, considerando que educação e democracia são interdependentes, sendo a educação responsável pela libertação do povo da escravidão e da “pequenez” humana. Esse obscurantismo social seria vencido pelo povo através da alfabetização. Pois a aquisição da leitura e da escrita, independentemente de quais os meios para sua efetivação, possibilitaria ao ser humano independência das ideias, fazendo com que os sujeitos pudessem pensar a partir da própria razão.

Para Condorcet, a possibilidade de liberdade poderia levar à igualdade dos seres humanos, através da oferta de oportunidades sociais iguais, minimizando a tirania governamental. Assim, a alfabetização do povo seria, para Condorcet, um dos principais caminhos para o desenvolvimento de uma sociedade menos desigual.

Condorcet acreditava que a instrução diminuiria as desigualdades sociais. Assim, as pessoas que tivessem oportunidades iguais de estudo, poderiam ter e defender suas próprias posições perante a sociedade. Portanto refletir sobre escolarização e alfabetização com base em Condorcet é pensar os caminhos que a educação vem trilhando ao longo da história em busca de igualdade educacional como uma das formas de acesso à igualdade social. Segundo Saviani (2013, p. 121), o ideal de Condorcet é a “expressão mais elaborada da íntima relação entre Estado e escola na perspectiva liberal”, incluída aí a alfabetização, como expresso em *Cinco memórias sobre a instrução pública de 1791*.

Condorcet acreditava que, no futuro, as desigualdades poderiam ser ainda mais minimizadas, a ponto de ocorrer a “destruição” das desigualdades entre as nações, e que a igualdade humana só poderia ser garantida através da luta pela garantia dos direitos humanos. Para o autor, “[...] frequentemente existe um grande

intervalo entre os direitos que a lei reconhece aos cidadãos e os direitos dos quais eles têm um desfrute real [...]” (CONDORCET, 1993, p. 181). Assim, a igualdade para Condorcet existe quando instituições políticas garantem sua efetivação prática, chegando até a sociedade não apenas na forma da lei, mas através de práticas sociais, pois a diferença entre a lei e a prática foi “[...] uma das principais causas da destruição da liberdade nas repúblicas antigas, das tempestades que as perturbaram, da fraqueza que as entregou a tiranos estrangeiros” (CONDORCET, 1993, p. 181-1820). Assim, ainda hoje, esta reflexão é relevante, pois continuamos a vivenciar, em parte, os dramas do passado.

A instrução sugerida iria também “socializar e politizar” a escola como espaço democrático. Certamente Condorcet deu “um passo além ao de Adam Smith” graças a “sua filiação ao movimento filosófico burguês da época” (LOPES, 1981, p.122). Conforme Boto (1996), ele acreditava ser necessário desfazer o obscurantismo e a ignorância que estão impregnados no povo, considerando que educação e democracia são interdependentes. Nessa perspectiva, a educação seria responsável pela libertação do povo da escravidão e da “pequenez” humana.

A possibilidade de liberdade e igualdade social, para o pensador francês, poderia levar à igualdade dos seres através das oportunidades sociais, minimizando a tirania governamental. Tais concepções estão ainda hoje vinculadas com os processos de escolarização e alfabetização, constituindo os discursos por uma sociedade menos desigual.

Reconhecida como a garantia tanto de alfabetização como de escolarização, a instrução pública é, em conformidade com o autor (CONDORCET, 2008), dever da sociedade para com os cidadãos, ou seja, é responsabilidade do Estado, de modo que a instrução seria responsável pela diminuição das desigualdades entre os seres humanos, podendo levá-los a não se submeterem à razão alheia. A partir disso, reconheço a defesa de Condorcet pela alfabetização escolarizada, assim como pelo estabelecimento de uma instrução institucionalizada aos cuidados do Estado como garantia do exercício dos direitos sociais.

É possível pensar em um exemplo do contexto brasileiro que remeta às concepções do filósofo sobre o papel da instrução pública no desenvolvimento da razão esclarecida: conforme Ferraro (2009a), continuamos lutando pela diminuição das taxas de analfabetismo no Brasil e encontramos no estudo da obra de Condorcet a “expressão mais elaborada da íntima relação entre Estado e escola na

perspectiva liberal, expressa nas *Cinco memórias sobre a instrução pública*, publicadas em 1791” (SAVIANI, 2013, p.121). Além disso, podemos encontrar em Condorcet apoio em defesa da igualdade de gênero quanto à alfabetização.

Assim, o estudo sobre Condorcet em minha formação acadêmica no Mestrado foi fundamental para a realização de meu estágio de docência obrigatório em 2015/02, na disciplina *História da Educação na Europa e nas Américas*, no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFRGS, em razão de bolsa de estudos concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao se falar em atualidade de Condorcet, não se está sugerindo a simples transposição de suas ideias para os dias de hoje. Com efeito, se, de um lado, a proposta de uma instrução *pública, gratuita, universal e laica* permanece atual, há que considerar que essa instrução, hoje, no Brasil, se estende até os dezessete anos, compreendendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

1.3.3 Pela atualidade das concepções de Condorcet sobre instrução primária

A instrução pública na perspectiva de Condorcet (1993, 2008, 2010) é atual, pois, em consonância com vários autores (BOTO, 1996, 2013; LOPES, 198; XAVIER & TAMBARA, 2009; SOUZA & ROCHA, 2009; FERRARO, 2009a, 2009b, 2015b, 2015c), evidencia-se na atualidade a necessidade de continuar lutando em defesa de uma escola gratuita, para pobres e ricos, homens e mulheres. Quanto à primeira etapa da instrução pública, ou seja, a escolarização primária, Condorcet pensa numa instrução para os conhecimentos mais amplos e mais gerais, com destaque para o acesso à leitura e escrita. Essa instrução inicial seria responsável pelo desenvolvimento da criticidade, por fazer com que alunos e alunas possam posicionar-se a partir de suas próprias convicções e razão, sem dependência, levando os indivíduos à libertação individual, social e política.

Valer-se de Condorcet, significa vinculá-lo à luta pela efetivação de uma escola pública, gratuita, universal e laica, por se acreditar na possibilidade de realização de uma escola universal que ofereça oportunidades para aqueles e aquelas que foram historicamente reconhecidos como “desiguais”. A partir de uma concepção de igualdade de direitos e de liberdade de expressão e de ideias,

Condorcet figura como matéria indispensável para estudos com vistas ao desenvolvimento de novas perspectivas escolares e de luta por direitos sociais negados historicamente, diferentemente da instrução vista como privilégio para determinados grupos sociais - daqueles cuja distinção nascia das diferenças de classe, raça e sexo/gênero.

Através dessa concepção, Condorcet critica o sistema educacional de seu tempo, sua sociedade, e mostra o caminho possível para a minimização das desigualdades através da instrução pública, gratuita, laica e universal. O ideal revolucionário do autor propunha uma escola para todos, de forma que “[...] homens e mulheres, ricos e pobres, crianças e adultos se dispusessem a procurá-la” (PIOZZI, 2009, p.921). Deveria ser também uma escola laica, sem favoritismo religioso.

A defesa de uma escola pública de Estado permanece atual como estratégia de garantia dos direitos humanos em diversas nações, inclusive no Brasil. Este estudo revisitou o pensamento político-pedagógico francês revolucionário e europeu, para a compreensão de alguns aspectos da história da instrução pública.

O contexto social em que vivia Condorcet era bastante problemático no que se refere ao desenvolvimento da instrução pública como promotora de igualdade social, pois o sistema político era extremamente autoritário e centralizado, e o acesso à instrução ainda era muito precário. Além disso, grande parte da sociedade francesa do século XVIII era pobre e conseqüentemente não dispunha de oportunidades escolares ou de trabalho para a superação das desigualdades sociais. A atualidade das ideias de Condorcet, contudo, está em sua luta, pois, apesar de viver em um contexto social de desigualdades diversas, o autor defendia com convicção a necessidade do estabelecimento de uma instrução pública, obrigatória, gratuita, universal e laica como estratégia para a diminuição das desigualdades que, para ele, podiam ser superadas.

O filósofo, em seu otimismo, acreditava que, no futuro, as sociedades teriam garantia dos direitos humanos ao ponto de ocorrer “a destruição da desigualdade entre as nações” (Idem, 1993). Porém, ainda hoje, a luta contra todo tipo de discriminação é necessária, pois as desigualdades sociais e as formas de discriminação permanecem. O estudo da obra de Condorcet, desse modo, poderá não só fundamentar esta pesquisa, mas também contribuir no desenvolvimento de

uma visão crítica sobre educação, inclusive no que se refere à prática pedagógica em sala de aula, sempre com vista à construção uma sociedade menos desigual.

Outro ponto a ser destacado é que, ainda que tivesse alguma preferência no que diz respeito à religião, Condorcet tinha uma postura anticlerical, pois era contrário ao estabelecimento de uma doutrina religiosa nas escolas, por entender que, se assim acontecesse, a instrução pública apenas defenderia interesses do poder público, elegendo uma religião em detrimento de tantas outras presentes na vida familiar e social dos alunos. O autor, portanto, era contra uma instrução pública que favorecesse determinada religião e desconsiderasse as demais.

O autor (2008) também defendia o acesso a conhecimentos úteis à vida social, sustentando que o poder público deveria ofertar educação para a formação de profissionais. Era otimista, pois acreditava que, através da educação, poderia haver emancipação humana, profissionalismo e desenvolvimento da criticidade e de autonomia pessoal e social.

Quanto às leis e sua efetivação prática, o autor defendia que “[...] frequentemente existe um grande intervalo entre os direitos que a lei reconhece aos cidadãos e os direitos dos quais eles têm um desfrute real [...]” (CONDORCET, 1993, p.181). Assim, no entendimento do autor, a igualdade existe quando instituições políticas garantem sua efetivação prática, chegando até a sociedade não apenas na forma da lei, mas através de práticas sociais. Para ele, a diferença entre a lei e a prática foi uma “[...] das principais causas da destruição da liberdade nas repúblicas antigas, das tempestades que as perturbaram, da fraqueza que as entregou a tiranos estrangeiros” (CONDORCET, 1993, p.181-182). Como apontam Xavier & Tambara (2009):

Condorcet, através da escola, quer tornar o sujeito conhecedor das coisas e livre para usar a sua razão, independente de qualquer outra pessoa ou poder. O Estado não deve impor verdades, não deve usar a escola como espaço de construção de sujeitos submissos. A escola deve servir para construção de sujeitos ativos e autônomos, ela é a porta para o conhecimento, devendo desenvolver as aptidões de cada aluno para que sujeitos livres possam construir uma sociedade melhor. O uso da escola como aparelho ideológico de estado é uma negação dos princípios de Condorcet. (XAVIER; TAMBARA, 2009, p.11).

O filósofo acreditava, ainda, que a instrução ofertada às crianças não seria suficiente para sua vida adulta, sendo, portanto, necessário estudo ao longo da vida, ou seja, defendia uma educação continuada:

O homem que, ao terminar sua educação, não continuar a fortalecer sua razão, alimentar com novos conhecimentos os que já adquiriu, corrigir os erros ou retificar as noções incompletas que tiver recebido, logo verá desaparecer todo o fruto de seu trabalho dos primeiros anos, e o tempo apagar as primeiras impressões que não tivessem sido renovadas por outros estudos. (CONDORCET, 2008, p.33).

Para Condorcet (2008), não basta perpetuar o conhecimento, é necessário estendê-lo e aperfeiçoá-lo. O autor defendia também ser necessário classificar o estudo em graus, segundo a capacidade natural dos indivíduos, e reconhecia que nem todos nascem com as mesmas faculdades mentais, de maneira que a instrução pública deveria abranger esta diversidade.

Sua atualidade está também na concepção de continuidade escolar, atualização, crescimento intelectual e desenvolvimento das faculdades mentais, considerando as especificidades de cada indivíduo. Condorcet também introduz a concepção pedagógica de que os alunos devem ser ensinados dentro de suas especificidades, tais como faixa etária, nível de escolarização e conforme suas potencialidades, considerando o processo individual de crescimento escolar.

O plano de escolarização pública de Condorcet poderia parecer utópico para a sociedade de sua época, mas, na contemporaneidade, suas ideias são inspiradoras para a efetivação dos direitos sociais garantidos pela Constituição brasileira, particularmente no que se refere à educação. Os planos traçados pelo autor são, ainda hoje, extremamente úteis e coerentes com os propósitos almejados pelos projetos de educação contemporâneos, pois continuamos lutando pela efetivação de uma educação universal, sem discriminação de classe, raça/etnia, gênero ou qualquer outra, em busca do estabelecimento da igualdade social através da educação escolarizada.

1.4 ENSINAMENTOS DE CONDORCET

Condorcet ensina que um dos principais caminhos para a superação das desigualdades sociais continua sendo a instrução para a independência individual. A primeira etapa da autonomia seria a alfabetização, para o que é necessário o domínio da língua lida, falada e registrada. É a partir desse primeiro passo que se

poderá dar, no processo de constante busca individual e coletiva, a construção de pensamentos críticos sobre a vida em sociedade.

O plano de instrução pública de Condorcet continua sendo referência para as demandas sociais, escolares e políticas na contemporaneidade. Em relação ao tema que aqui interessa, ele defendeu a instrução feminina em uma época e contexto social em que nós mulheres não poderíamos chegar aonde chegamos, pois em grande parte éramos apenas espectadoras de um protagonismo social (intelectual, político, escolar e familiar) exercido pelo sexo masculino. Assim, Condorcet continua a nos indicar caminhos na busca pela igualdade de direitos, não apenas na forma da lei, mas no cotidiano, na vida familiar, social, política e educacional.

É por tudo isto que, nesta pesquisa que trata sobre a alfabetização na perspectiva de gênero em São Francisco de Paula/RS com base nos censos demográficos brasileiros (1920-2010), fazem-se presentes os ensinamentos de Condorcet, considerado o pai da instrução pública, da alfabetização e da escolarização no Ocidente.

No Brasil, após independência do país em 1822, surge a necessidade de elaboração de uma Constituição nacional. Na inauguração da Assembleia Constituinte brasileira, no dia 3 de maio de 1823, o imperador Dom Pedro I destacava a necessidade de uma legislação nacional sobre a instrução pública, porém a primeira lei de instrução no Brasil só surgiria em 1827. É desde então que, como destaca Saviani (2012), busca-se a efetivação de um *sistema educacional* no Brasil.

Naquele momento, foi criada a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa. Um dos membros dessa Comissão, Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado, apresentou um texto conhecido como a *Memória de Martim Francisco*, que se parecia com o escrito *Cinco memórias sobre a instrução pública de Condorcet* (2008). De acordo com Saviani (2013), tratava-se de um trabalho inspirado nos escritos de Condorcet, mas que desconsiderava o termo "igualdade". Mesmo com essa limitação importante, tanto a *Memória de Martim Francisco* como o próprio projeto de estímulo ao Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira foram deixados de lado (SAVIANI, 2013, p. 123). Segundo o autor (Idem, 2013), a Comissão de Instrução Pública tratou de dar atenção a outro projeto, o da criação de universidades. A instrução primária não era uma prioridade

para a elite burguesa no Brasil: mais relevante era instruir as classes privilegiadas do que dar alfabetização escolarizada ao povo.

Ao se referir a Condorcet e sua concepção de igualdade de instrução, Saviani (2015, p.12) destaca que “nós, ao longo da segunda metade do século XX, pelo menos até a década de 1980, participamos em nossos países da América Latina dessa luta para que fosse reconhecida de fato, e não apenas de direito, a igualdade educacional.” Assim, desde o início do período republicano no Brasil, Condorcet fazia parte dos estudos e debates daqueles que legislavam sobre a instrução/escolarização nacional.

No capítulo que segue, a atenção volta-se para a alfabetização na perspectiva de gênero no Brasil.

2. GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO

Quanto mais consciente faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação. (FREIRE, 2011, p. 54).

2.1 ALFABETIZAÇÃO DA MULHER: DA EUROPA AO BRASIL

Para Manacorda (2010), torna-se necessário explicar o hoje a partir do que já ocorreu, através do passado histórico, não apenas da história considerada “brasileira”, mas também a partir da história europeia, que influenciou a construção de nossa história da alfabetização. Para conhecer o hoje e seguir em frente, é necessário compreender primeiro o processo histórico de construção da realidade atual. Portanto, esta dissertação parte do pressuposto da necessidade de consciência histórica para desvendar os caminhos da instrução pública, tomada aqui tanto como o processo de alfabetização como de escolarização do povo, enfatizando o tema da alfabetização, porém sem desconsiderar que é, cada vez mais, através da escolarização, que se realiza a alfabetização.

Luzuriaga (1983) destaca que a pedagogia moderna toma novos rumos no século XVI com o surgimento das reformas religiosas. Lutero (1483-1546), monge agostiniano, foi um dos reformadores desse período, sendo o principal representante da *Reforma Protestante* na Alemanha. Ele acabou contribuindo para a alfabetização do povo, quando propôs que a leitura e a interpretação da *Bíblia* fossem destinadas também ao povo. Como esta reforma, também outros movimentos populares heréticos foram responsáveis pela “difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero” (MANACORDA, 2010, p. 238).

Mesmo assim, Frago (1993, p. 47) destaca que não se pode considerar que o movimento protestante tenha sido o principal ou o único caminho para a alfabetização do povo na Europa do século XVII: “Muito mais duvidoso é atribuir à Reforma o papel de causa única e exclusiva do referido incremento. E é, naturalmente, errôneo conectar, no século XVI, a leitura da Bíblia em língua vulgar com a alfabetização”. Foi apenas a partir de 1840, sob influência do crescimento e desenvolvimento da Revolução Industrial iniciada na Europa pelos anos de 1760,

que a mão de obra qualificada passou a associar-se à alfabetização do povo, que nesse período vincula-se fortemente ao exercício do voto. Ou seja, para melhor exercer os direitos políticos e sociais, cada eleitor necessariamente deveria ser/estar alfabetizado (Idem, 1993).

A partir das reformas protestantes do século XVI, houve um processo inicial, mas lento, de valorização da alfabetização como aquisição da leitura e escrita, como processo inicial da instrução popular. A *Contrarreforma*, instituída como um movimento católico em resposta aos reformadores, foi responsável pelas primeiras atividades de alfabetização do povo brasileiro, iniciadas pela *Companhia de Jesus* no Brasil Colônia no século XVI. O modelo de alfabetização jesuítico foi responsável pela instrução “colonizadora” no Brasil. A *Companhia* lançou as bases para uma educação popular e escolarizada.

A *Companhia de Jesus*, criada por Inácio de Loyola, foi reconhecida pelo papa Paulo III no ano de 1540 e iniciou suas atividades na Europa, assim como no Brasil, com um pequeno número de homens. O primeiro grupo de jesuítas a chegar ao Brasil em 1549 era composto por “cinco padres e dois irmãos, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega” (SAVIANI, 2015, p. 133). O objetivo dessa *Companhia* era manter o poder da Igreja tanto na Europa como suas colônias, traduzindo-se como um movimento religioso de instrução, vinculado à *Contrarreforma*, tendo-se realizado no Brasil o primeiro projeto nesse sentido.

O sistema de ensino contido na *Ratio Studiorum* compreendia planos de estudo complexos, que abrangiam o sistema educacional religioso como um todo: “começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito dos estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino” (SAVIANI (2015, p.134), chegando às regras “da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos, e concluía com as regras das diversas academias” (SAVIANI, 2015, p. 134). Cabe aqui destacar que, de certa forma, já existia desde o Brasil Colônia, através da *Companhia de Jesus*, uma sistematização da instrução nacional, com vistas à construção de um sistema educacional complexo, ali já engendrado. A *Ratio Studiorum*, que, segundo Luzuriaga (1983), foi responsável por regular as atividades escolares por meio de disciplinas, carga horárias, metas e inspeções institucionais, trouxe para o Brasil não apenas a alfabetização do povo, mas também a sistematização e institucionalização da mesma. A instrução a partir desse plano de estudos jesuíticos buscou ser, conforme Saviani (2015, p. 134), tanto *universalista*

como *elitista*: “universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas em todos os seus colégios, qualquer que fosse o lugar onde estivessem” e ao mesmo tempo “elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas”. De fato, os jesuítas, passaram a desenvolver uma educação para a elite colonial, a contar de 1552, aproximadamente três anos depois da chegada da *Companhia* ao Brasil. Assim, de acordo com Saviani (2015), os estágios iniciais de aprendizagem da leitura e escrita, desde este período, foram desconsiderados, pois não existia interesse na alfabetização do povo brasileiro por parte da *Companhia*, e sim preocupação mais precisamente com a formação de líderes religiosos. De fato, a educação passou a ser destinada apenas aos filhos dos colonos, excluindo filhos de indígenas e o sexo feminino.

Desde o nascer da alfabetização no Brasil e do início da escolarização nacional, as mulheres estiveram excluídas das “políticas” de educação nacional, desde o período colonial até o republicano. E no período de instrução jesuítica (1549-1759), a “realidade” social não poderia ser diferente, sendo que apenas o sexo masculino poderia frequentar a *Ordem*. Além disso, a divisão da escolarização jesuítica no Brasil era estabelecida através da distinção de classes: enquanto a população indígena e branca pobre poderia receber apenas a instrução elementar, ou seja, a alfabetização e a escolarização inicial, a educação média ficava restrita às classes dominantes.

Conforme Saviani (2015), o Brasil historicamente sofreu consequências de uma educação desigual, que nasceu do predomínio de privilégios e interesses da *classe dominante*, que resultou num sistema de injustiças sociais. Para o autor, o desafio que a história social e educacional brasileira nos deixou é a difícil tarefa de lutarmos para vencer “a resistência daqueles [a classe dominante] cujos interesses implicam a manutenção, a consolidação e a perpetuação da forma atual de sociedade”. (SAVIANI, 2015, p. 106).

Saviani (2015) considera que a *classe dominante* tem tentado frear a tendência histórica de superação da inferioridade das classes subordinadas à *dominante*. Para o autor, as *camadas dominantes* da sociedade buscavam a manutenção da estrutura social:

Vê-se, pois, que numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, como é o caso da sociedade brasileira atual, a educação escolar move-se inevitavelmente no âmbito da luta de classes que se tenha

ou não uma consciência disso, quer se queira ou não assumir essa condição. Aliás, ignorar essa situação ou pretender manter-se neutro é uma forma objetivamente eficiente de agir em consonância com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2015, p. 107).

Assim, o fato da escolarização secundária ser destinada principalmente para a vida sacerdotal e para as classes privilegiadas não impediu que, na atualidade, ela se tenha estendido cada vez mais também às classes populares brasileiras. Às meninas, por sua vez, seriam permitidos apenas estudos complementares à vida espiritual se estas se dedicassem ao celibato. Porém, este sistema educacional, conforme Romanelli (2014), não era de preferência de muitos colonizadores, pois estes entendiam que, se boa parte dos integrantes da *Companhia* defendia a instrução de indígenas e se posicionava contra a escravização de negros e “curumins”, acabava-se por desfavorecer os interesses da Coroa. Assim, no governo do Marques de Pombal, em 1762, os jesuítas foram expulsos do Brasil, surgindo, a partir disso, novas tentativas de instrução na colônia. Depois de treze anos em que simplesmente não se teve sistema escolar no Brasil, “a uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas” (ROMANELLI, 2014, p. 36-37). A partir disso, leigos ingressaram na carreira docente e o Estado passou a prover a instrução do povo.

Para Cambi (1999) e Luzuriaga (1959), foi a partir do século XVI que a instrução pública começou a ser pensada, problematizada, projetada em toda a Europa. Na França, o sistema educacional vinha se desenvolvendo desde o século XVII, com uma ampla rede de escolas paroquiais a cargo de congregações religiosas (FRAGO, 1993). No século XVIII, tiveram lugar, nesse país, tentativas de construção de políticas públicas para uma educação universal e laica, com o objetivo de instruir (alfabetizar) o povo, sendo que um dos seus principais representantes, Condorcet, propunha mudança de rumo, em busca de novos caminhos para o desenvolvimento de uma instrução “moderna, laica e estatal” (CAMBI, 1999, p. 260). Porém, mesmo com tais ideais, a alfabetização na França deu-se em um processo lento, com uma França alfabetizada ao nordeste e fortes taxas de analfabetismo no sul-sudeste, caindo as taxas de analfabetismo de 40% a 45% em 1850, para cerca de 10% em 1900 (FRAGO, 1993).

A inserção das mulheres em espaços privilegiados de alfabetização sempre foi, nas sociedades europeias, inclusive na França, uma realidade distante até final do século XVIII, quando feministas europeias começaram a defender seus direitos, mesmo que sem resultados a curto prazo. Segundo Ariès (2015, p.125), se “a escolarização no século XVII ainda não era monopólio de uma classe, era sem dúvida monopólio de um sexo. As mulheres eram excluídas”. Mas com exceções, como observa Burke (1997, p. 35), referindo-se aos usos da alfabetização no início da Itália moderna: “É preciso que nos lembremos que a maioria dos italianos, ao longo de todo esse período, deve ter sido analfabeta - alguns profissionais, a maioria dos camponeses e quase todas as mulheres.” Mas nem todas: “[...] sabemos que algumas meninas iam à escola. [Mas] é uma pena que esse amante das estatísticas [Villani] não nos dê uma ideia das porcentagens correspondentes”. (Idem, ibidem, p. 36).

Perrot (2013) conta que, na Europa, a instrução escolarizada que leva à alfabetização difundiu-se mais lentamente para as meninas do que para os meninos, principalmente nos países católicos. A Reforma, se de um lado dividiu a Igreja, de outro, contribuiu com propostas de acesso à instrução (de alfabetização) do povo, inclusive das meninas: “contribuiu para desenvolver a instrução das meninas” (PERROT, 2013, p. 91). No Brasil, permaneceu-se reiterando que “feminilidade e saber se excluem”, ou seja, de que “a instrução é contrária tanto ao papel das mulheres quanto a sua natureza”. (PERROT, 2013, p. 93).

Para Luzuriaga (1983), enquanto a instrução religiosa do século XVI até meados do século XVIII era para “a obediência”, a do final do século XVIII, durante o período da Revolução Francesa, era para “a liberdade”: “Aquela tinha caráter intelectual e instrumental; esta, de caráter cívico e patriótico. Aquela era dada como dever imposto; esta é exigida como direito, como um dos direitos do homem e do cidadão”. (LUZURIAGA, 1983, p.155). É dentro dessa nova perspectiva para alfabetização do povo que se enquadra Condorcet, como se viu antes, em defesa da instrução universal, inclusive das mulheres.

O século XIX, assim como os anteriores, foi marcado por lutas entre Igreja e Estado. Porém, este período foi caracterizado por lutas significativas a favor da instrução pública primária e universal. Nesse período, surge na Europa a chamada “educação nova”, corrente que objetiva “mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a

esse movimento o nome de “escola ativa”. (LUZURIAGA, 1983, p. 227). Nesse século, também, com o alastramento da Revolução Industrial e a formação da classe operária, tem-se a luta pelo “sufrágio universal”, pela participação popular nos “assuntos públicos e, portanto, nos educacionais”. (Idem, ibidem, p.56). Surgem também, nesse mesmo século, importantes leis sobre a instrução pública em países europeus e americanos, com oferta de instrução primária. Portanto, “pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, ficou firmemente estabelecida e desenvolvida nesse século”. (LUZURIAGA, 1959, p.57).

A luta pela superação da concepção social tradicional que vinculava religião à alfabetização atravessa um longo tempo, que vai do século XVIII ao XIX, passando por transformações que resultaram em iniciativas por uma alfabetização pública, inclusive na perspectiva de gênero. Isso representou a passagem para um mundo novo, com menos imposições religiosas e em busca da minimização das desigualdades sociais estabelecidas por diferenças de classe, raça/etnia e sexo/gênero, surgindo, assim, um “mundo novo” na busca por “novos modelos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir”. (MORTATTI, 2000, p. 297).

Cipolla (1970) afirma que, até 1750, no início da Revolução Industrial, mais de 90% da população mundial era analfabeta e que, do ponto de vista histórico, o analfabetismo mundial seria tanto menor, quanto maior fosse o desenvolvido urbano e industrial. Para o autor, o termo “analfabeto”, utilizado em sua obra (1970), pode ser compreendido como ser incapaz de ler um breve texto manuscrito ou impresso e também como ser incapaz de escrever o seu próprio nome. Também, mesmo não sendo a escola formal o único lugar para aquisição da instrução, cada vez mais a alfabetização do povo passa a dar-se em espaços de escolarização, sendo que em grande parte nas escolas públicas.

Cipolla (1970, p.78) destaca ainda que, mesmo que a revolução industrial tenha proporcionado oportunidades de alfabetização nos países europeus, “nos países menos desenvolvidos, os camponeses continuaram sendo massivamente analfabetos”. Isso significou que, enquanto na Europa, graças ao desenvolvimento do capitalismo, mais pessoas eram alfabetizadas, no caso do Brasil, a grande maioria da população se mantinha em estado de analfabetismo.

Na cidade de Paris, Christine de Pizan (1364-1430/31), natural de Veneza, após viuvez precoce, foi, ao que se saiba, a primeira mulher de letras a sustentar-se e a sustentar e educar seus filhos com seus escritos, destacando-se como uma das

primeiras mulheres a lutarem pelos interesses do sexo feminino. Em relação às mulheres que se destacaram historicamente na luta pela igualmente de direitos, é preciso destacar duas mulheres, - a francesa Olympe de Gouges e a inglesa Mary Wollstonecraft, assim como Condorcet, justamente nos primeiros anos que se seguiram à Revolução Francesa, que se valeram da pena para defender os direitos da mulher, com destaque para o direito à educação. A segunda serviu de inspiração para a feminista brasileira Nísia Floresta.

Perrot (2013, p. 154-155) considera que o feminismo teve três principais escritos fundadores: “1790, *De l’admission des femmes au droit de cité*, de Condorcet; 1791, a *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*, de Olympe de Gouges; 1792, *A Vindication of Rights of Woman*, de Mary Wollstonecraft”, escritos estes disponíveis, hoje, em traduções para o português: Condorcet, *Sobre a admissão das mulheres ao direito de cidadania* (in BADINTER, 1991); Gouges, *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã* (2007); Wollstonecraft, *Reivindicação dos direitos da mulher* (2015). Estes três escritos surgiram em um momento histórico-social de reviravoltas. Essas transformações e brechas da Revolução Francesa possibilitaram que as mulheres passassem a reivindicar seu espaço social, sua cidadania, seus direitos, inclusive à educação.

Em *Sobre a admissão das mulheres ao direito de cidadania*, publicado originalmente em 1790, Condorcet (1991, p. 45) alerta para o perigo de os homens violarem os direitos das mulheres, excluindo-as do direito à cidadania com base num “preconceito absurdo sobre as mulheres”. Em seu entender (Idem, ibidem), para que essa exclusão não se torne um ato de tirania, “seria preciso provar que os direitos naturais das mulheres não são absolutamente os mesmos que os dos homens, ou mostrar que elas não são capazes de exercê-los”, o que, na verdade, não passa de uma estratégia para mascarar a tirania masculina sobre as mulheres, justificando a exclusão destas da sociedade e da cidadania por suposta falta de capacidade, quando, na verdade, são excluídas pela negação de seus direitos, pela falta de garantia de igualdade para as mulheres.

Condorcet (1991) defende que mulheres devem ter os mesmos direitos à cidadania do que os homens, e que o motivo de sua discriminação está na “existência social” das desigualdades humanas. Acredita ainda que tal direito é natural e deve ser garantido a todo humano, sem distinções, inclusive de sexo. Para ele, a solução está na educação. Mas não na educação que vinha sendo oferecida

ao povo, que ele via como a principal responsável pela concepção social de que a mulher não tem capacidade, de que lhe falta *consciência* para bem utilizar a razão (p. 48). Condorcet vai contra este discurso que afirma a incapacidade das mulheres, afirmando que esse tipo de discurso é fruto da educação que a sociedade recebe. Portanto, para Condorcet, a solução para o estabelecimento dos direitos à cidadania e à igualdade entre os sexos só é possível através de mudança na *educação* do povo.

Condorcet foi escolhido como teórico principal do primeiro capítulo desta pesquisa, porque ninguém defendeu como ele o princípio de igualdade entre os sexos. Mas há que se reconhecer que Olympe de Gouges (1748 - 1793) também lutou, no mesmo momento histórico, pela igualdade dos sexos e, inclusive, pela instrução da mulher. Condorcet, Gouges e Wollstonecraft foram os primeiros teóricos do feminismo europeu. O destino de Olympe de Gouges foi a morte por guilhotina, em Paris, no ano de 1793. Foi condenada porque discordava das concepções revolucionárias de Robespierre e Marat, “que a consideraram mulher ‘desnaturada’ e ‘perigosa demais’” (ASMANN, 2007, p. 1). De acordo com Scott (2002, p. 79), Gouges, à semelhança de Condorcet, “defendia a ideia de que a razão e a capacidade de pensar desconheciam limites relacionados com sexo”.

Em 1791, após Revolução Francesa, Olympe de Gouges propõe uma *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã*, à semelhança da recém proclamada *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (agosto de 1789). Esse documento de Gouges foi encaminhado à Assembleia Nacional da França para aprovação, porém, mais uma vez, as mulheres foram silenciadas e negando-se-lhes os direitos garantidos aos homens - a participação na sociedade e na política. Em sua *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã*, Gouges declarava que considerava:

[...] que a ignorância, o esquecimento ou o menosprezo dos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção no governo, resolveram expor, em uma declaração solene, os direitos naturais inalienáveis e sagrados da mulher. (GOUGES, 2007, p. 2).

Em seus 17 artigos, a *Declaração* reforça os direitos das mulheres tanto no âmbito dos direitos naturais, como na política, na vida do trabalho e na sociedade como um todo. No artigo segundo, Gouges declara: “O objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis da Mulher e do

Homem. Estes direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança, e, sobretudo, a resistência à opressão” (GOUGES, 2007, p. 2). E no art. 6º, declara que homens e mulheres “[...] devem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, de acordo com sua capacidade, e sem qualquer distinção a não ser por suas virtudes e seus talentos” (IBIDEM, p. 3). E no artigo 13, reitera que:

Para a manutenção da força pública, e para os gastos administrativos, as contribuições da mulher e do homem devem ser iguais; ela participa de todos os trabalhos ingratos, de todas as tarefas pesadas; ela deve, por conseguinte, ter a mesma participação da distribuição dos postos, dos empregos, dos cargos, das dignidades e da indústria. (GOUGES, 2007, p. 3).

No *pós-âmbulo* de sua *Declaração*, a autora conclama: “Mulher, acorda! A força da razão faz-se ouvir em todo o universo: reconhece teus direitos. [...] O homem escravo multiplicou suas forças, precisou recorrer às tuas (forças) para romper seus grilhões. Tornado livre, ele fez-se injusto em relação à sua companheira”. (GOUGES, 2007, p. 4). Alerta, então, as mulheres para o fato de que a Revolução Francesa nada contribui para o estabelecimento da igualdade entre os sexos: “Mulheres! Mulheres, quando deixareis de ser cegas? Quais são as vantagens que obtivestes na Revolução? Um menosprezo mais marcado, um desdém mais perceptível”. (Idem, Ibidem). Gouges acaba sua Declaração, colocando nas mãos das mulheres a responsabilidade pela superação das barreiras políticas aos seus direitos, ou seja, somente as mulheres reivindicando seus direitos poderiam efetivamente conquistá-los. E quanto à educação nacional, a autora conclama as mulheres francesas a lutarem pela instrução, que deve ser um direito delas, assim como o é para os homens: “Tenhamos agora em conta o pavoroso quadro do que vós fostes na sociedade; dado que, neste momento, se trata de uma educação nacional, estejamos atentos (atentas?) para que nossos sábios legisladores pensem somente sobre a educação das mulheres” (GOUGES, 2007, p. 4).

Assim, Gouges, como uma feminista do final do século XVIII, defendeu a libertação da mulher, a igualdade de direitos, a participação social da mulher e a instrução feminina.

Assim como Gouges, em Paris, Mary Wollstonecraft (1759 - 1797), em Londres, defendia uma instrução feminina para a qualificação das mulheres, porém com manutenção dos papéis sociais e biológicos de homens e mulheres. Ela

acreditava que as escolas públicas destinadas às mulheres seriam responsáveis por estas “se protegerem contra os erros da ignorância”. (2015, p. 249). Entendia que era necessário ensinar a elas que:

[...] os elementos da anatomia e medicina, não apenas para possibilitar a elas ter os cuidados apropriados para sua própria saúde, mas para fazê-las enfermeiras racionais de seus infantes, pais e maridos; pois as listas da mortalidade são inchadas pelas asneiras de velhas mulheres obstinadas, que dão remédios de fabricação caseira, sem saber nada da constituição humana. É também apropriado, apenas do ponto de vista doméstico, fazer que as mulheres conheçam a anatomia da mente, ao permitir que os sexos se juntem em todas as buscas; direcionando-as para observar o progresso do entendimento humano na evolução das ciências e das artes; nunca esquecendo a ciência da moralidade ou o estudo da história política da humanidade. (WOLLSTONECRAFT, 2015, pp. 249-250).

Portanto, Wollstonecraft (2015) tinha objetivos claramente utilitaristas para as mulheres: “A conclusão que eu desejo tirar é óbvia; faça das mulheres criaturas racionais, e cidadãs livres, e elas rapidamente se tornarão boas esposas e boas mães; isto é - se os homens não negligenciarem seus deveres de marido e pai.” (Idem, ibidem, p. 250).

Perrot (2013, p. 19) afirma que os primeiros passos na construção de uma história das mulheres deram-se na “Grã-Bretanha e nos Estados Unidos nos anos 1960 e na França uma década depois”. Segundo a autora, esse novo processo de construção de uma história das mulheres é resultado de diversos fatores inter-relacionados: científicos, sociológicos e políticos, bem como, nas ciências humanas em geral, de uma construção de histórias até então desconsideradas pela *História*.

Conforme Ferraro (2009b), Condorcet, Olympe De Gouges e Mary Wollstonecraft são expressões da linha mais avançada do liberalismo do final do século XIX na Europa, porque, em seus escritos e lutas, apoiavam-se no princípio da igualdade. Ser liberal, segundo o autor (Idem, ibidem), não significa defender o liberalismo, mas um tipo particular de liberalismo. O iluminista liberal Rousseau, por exemplo, negava a igualdade dos sexos e defendia uma educação diferenciada para a mulher. Condorcet, Gouges e Wollstonecraft situavam-se dentro do liberalismo utópico, ou seja, da corrente iluminista mais esclarecida, acreditando que a “igualdade” deveria ser para todos, independentemente do sexo.

No Brasil, Nísia Floresta (1809-1885) foi, desde muito jovem, leitora da feminista inglesa Mary Wollstonecraft. Considerava seu primeiro livro - *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, de 1832, uma tradução livre da já referida obra de

Wollstonecraft, de 1792. Foi, pois, graças aos escritos de Nísia Floresta que as concepções de Mary Wollstonecraft ultrapassaram o Atlântico. Suas obras e sua vida representam a luta de brasileiras pela instrução feminina. Seu nome era Dionísia Gonçalves Pinto ou, como se intitulava, Nísia Floresta Brasileira Augusto. Foi escritora, professora e jornalista. Em 1838, Nísia Floresta fundou o Colégio Augusto, no Rio de Janeiro, administrando-o até 1859, com o objetivo oferecer às meninas e mulheres brasileiras instrução desde a alfabetização até a formação para o magistério. Seu colégio foi criticado pelos jornais da época, sendo visto como uma ameaça ao sistema social que mantinha as mulheres em casa, no cuidado da família.

2.2 EM DEFESA DA EDUCAÇÃO FEMININA: DE MARY WOLLSTONECRAFT A NÍSIA FLORESTA

Inspirada nas ideias de Mary Wollstonecraft, uma das primeiras pensadoras do feminismo na Europa, a feminista brasileira Nísia Floresta foi a primeira a defender a igualdade entre os sexos já na primeira metade do século XIX. Parece ter sido a precursora do feminismo no Brasil e uma das primeiras a “romper os limites do espaço privado e a publicar textos em jornais da chamada grande imprensa” (DUARTE, 2005, pp. 14-15). Apesar de ser uma escritora dedicada à inserção das mulheres na sociedade brasileira, ela não é reconhecida na “Literatura Brasileira” (DUARTE, 2005). Em seu livro *Direitos das mulheres e injustiças dos homens*, Nísia, com base na obra de Wollstonecraft, acaba denunciando a situação da mulher como *classe oprimida* e reivindicando uma sociedade mais justa, assim como as lutas das feministas europeias.

Quando em 1832, apareceu a obra *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*, a maioria das mulheres brasileiras viviam sob dependência, obediência e a serviço do sexo masculino. Então, para modificar o curso dessa dominação masculina, surgiu, em Recife, essa tradução livre de *Vindication of the Rights of Woman*, de Mary Wollstonecraft-Godwin, feita por uma jovem brasileira, do Rio Grande do Norte, de apenas 22 anos, conhecida como Nísia Floresta Brasileira Augusta.

De acordo com Campoi (2011), a Revolução Francesa já havia negado a participação das mulheres na política, sendo que a democracia na Europa, mesmo

em meio aos intensos debates sobre a participação social da mulher no século XVIII, não considerava sequer como possibilidade a cidadania das mulheres. A hegemonia masculina na época era marcada pela restrição do campo da razão e das ciências apenas aos homens. Inúmeros filósofos iluministas destacavam as diferenças biológicas para a exclusão das mulheres da esfera pública. No início do século XIX, com os conflitos da Independência que abalavam toda a América Latina, a família de Nísia decide se deslocar de Pernambuco para o Rio Grande do Norte. Ela nasceu em Papri, em 12 de outubro de 1810, filha de pai português, Dionísio Gonçalves Pinto Lisboa, e mãe brasileira, D. Antonia Clara Freire. A pesquisadora Constância Lima Duarte sugere que Nísia Floresta tenha recebido as primeiras instruções de sua vida em Goiana, onde havia um convento das irmãs carmelitas desde o século XVII. Ainda conforme Campoi (2011), Nísia Floresta estreou como escritora em 1831, no jornal *Espelho das Brasileiras*, em Pernambuco. Todos os seus escritos tinham como foco principal a condição feminina, tanto política como de escolarização, e sua preocupação era com a vida social das mulheres e o desenvolvimento de suas potencialidades. Nísia vivia o oposto ao das mulheres de sua época, pois era letrada, enquanto muitas outras de posses não sabiam ler nem escrever.

Entre seus 22 ou 23 anos, em Recife, já havia tomado contato com os pensadores feministas europeus, tendo já analisado a obra *Vindication of the Rights of Woman*, de Mary Wollstonecraft (1792) ainda na juventude. *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* foi inspirada nesta obra de Wollstonecraft.

Duarte (1989, p. 107) adverte que Nísia não fez uma tradução livre da obra *Vindication* de Mary Wollstonecraft e sim uma obra autêntica, original, contextualizada na realidade brasileira; que realizou, sim, “um outro texto, o seu texto sobre os direitos das mulheres”. Da mesma forma que a obra de Wollstonecraft, esse livro de Nísia denuncia a semelhança entre a situação das mulheres e a situação das classes oprimidas na sociedade da época. Ambas as escritoras lutaram por uma sociedade mais justa, por garantia dos direitos das mulheres. Ambas acreditam na educação “como o meio eficaz de promoção feminina” (DUARTE, 1989, p. 108).

Nísia Floresta acreditava na importância da educação para inserção da mulher na sociedade, para exercício de sua autonomia, liberdade e desenvolvimento de seu potencial humano. Louro (*in* Del Priore, 2013, p. 443) destaca que Nísia era

“uma voz feminina revolucionária”, que “denunciava a condição de submetimento em que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava sua emancipação, elegendo a educação como o instrumento através do qual essa meta seria alcançada”.

Quando Nísia publicou seu *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, “eram raríssimas as mulheres brasileiras escritoras”. (DUARTE, 2005, p. 29). No Brasil do século XIX, as mulheres ainda eram, em sua grande maioria, analfabetas. Nísia Floresta, vivendo nesse contexto, diferentemente de Wollstonecraft, não lutava pela emancipação política das mulheres, e sim, principalmente, pela emancipação quanto à instrução, educação, escolarização das mulheres, como em seu *Opúsculo Humanitário* (1989b).

Há quem acredite que Nísia era de uma família progressista ou liberal, já que depois de haver casado aos treze anos com um proprietário de terras chamado Manuel Alexandre Seabra, pôde voltar para a casa do pai, onde ficou até seu segundo casamento com o aluno de direito Manuel Augusto de Faria Rocha. Em 1832, a família de Nísia Floresta muda-se para Porto Alegre, no Sul do Brasil, onde, no ano seguinte, seu esposo viria a falecer. No período da Revolução Farroupilha no Sul do país, Nísia e sua família ainda moraram em Porto Alegre, até 1837. Supõe-se que a guerra do Sul foi o motivo de Nísia Floresta e sua família mudarem-se para o Rio de Janeiro, onde, em 1838, ela inaugurou o *Colégio Augusto*, em homenagem ao esposo falecido, criado com o objetivo de educar meninas e jovens brasileiras. Neste colégio, lecionou e exerceu a coordenação de 1838 a 1856. Atuou também como educadora no Nordeste e Sul do país.

O primeiro texto de Nísia Floresta, publicado em 1832, tinha como objetivo a busca da igualdade de gênero quanto à participação das mulheres. Denunciava a injustiça masculina quanto ao tratamento dispensado às mulheres na sociedade brasileira de sua época. O tom “revolucionário” da obra de Nísia aparece, por exemplo, em sua denúncia das desigualdades em sua época, dando ênfase à participação das mulheres na sociedade através do acesso a postos de trabalho na esfera pública.

Com a morte do marido, em 1833, Nísia Floresta inicia um trabalho de escolarização das mulheres no Rio de Janeiro, dedicando 17 anos de sua vida à tarefa do magistério no já referido Colégio Augusto. Por motivos de saúde de sua filha Lívia, Nísia e seus dois filhos embarcam, em 02 de novembro de 1849, para a França. Na Europa, haveria de publicar, nos próximos anos, suas obras em italiano

e em francês. Nísia foi uma mulher que viajou para vários países da Europa. Em sua primeira viagem à França, em 1849, teve a oportunidade de conhecer o filósofo Auguste Comte, considerado o pai do Positivismo.

Em análise comparativa realizada por Araújo (2010) sobre os escritos de Mary Wollstonecraft e Nísia Floresta Brasileira Augusta, percebe-se que há similaridades mas também diferenças entre as concepções das duas autoras. Os dois textos são claramente similares no que se refere à denúncia da opressão feminina e à defesa do “acesso a uma educação de qualidade a todas as mulheres” (ARAÚJO, 2010, p.7-8). Mas, enquanto Nísia Floresta destacava a superioridades das mulheres em relação aos homens, Mary Wollstonecraft defendia a ideia da não competição ou comparação entre os sexos, considerando ser importante vivenciarmos uma sociedade em que homens e mulheres têm direitos iguais e mesma posição, nem de inferioridade e nem de superioridade. Até mesmo os autores elegidos para os textos são distintos: enquanto Mary Wollstonecraft utiliza em sua obra autores como “Rousseau, Milton, Shakespeare, John Gregory, David Hume, Anna Laetitia Barbault, Adam Smith e a Bíblia”, Nísia Floresta opta por “Descartes, Platão, Aristóteles, Alexandre Pope, Marco Pórcio, Galeno entre outros”. Mesmo a doutrina utilitarista de Nísia Floresta não é a base argumentativa de Wollstonecraft. Nísia Floresta dá um destaque às funções naturais e utilitárias das mulheres, tendo na educação uma perfeita aliada para defender a participação das mulheres na vida social e política no Brasil. Utiliza o mesmo discurso para defender o aperfeiçoamento moral das mulheres para as funções de educadoras dos filhos, de mães e de esposas no espaço doméstico. Para Nísia, a educação da mulher é relevante para a “educação moral” e para a participação social, enquanto Wollstonecraft defendia a igualdade das mulheres em relação aos homens e a liberdade do gênero feminino, sendo necessária uma revolução que mudasse as estruturas sociais, para que assim a sociedade pudesse efetivamente se transformar. Segundo a autora, “Mary Wollstonecraft defendia que a emancipação da mulher viria por meio do acesso a uma educação de qualidade, enquanto, para Nísia, a educação funcionaria como um meio de aperfeiçoar as virtudes da alma feminina” (ARAÚJO, 2010, p. 14).

A educação feminina no Brasil do início do século XIX era organizada pela dicotomia entre instrução, destinada aos homens para o desenvolvimento intelectual, e educação, destinada às mulheres, para a formação moral, para desenvolvimento de tarefas domésticas. Segundo Sharpe-Valadares (1989b, p. 11): “O propósito

principal da educação da mulher brasileira era conservar a pureza, em sua conotação sexual, e assegurar um comportamento correto perante a sociedade”. Nísia Floresta, neste sentido, era uma exceção entre as mulheres de seu tempo, pois, além de educar-se para o debate sobre a instrução/educação das mulheres, lutou, através da docência, de seus livros/escritos e do Colégio Augusto, para o acesso das mulheres à instrução escolarizada.

Quanto à construção da concepção de gênero no Brasil, no que se refere à análise e construção teórica do que é ser mulher na sociedade brasileira, parece ser Nísia Floresta a pioneira em “deflagrar entre nós a formação de uma consciência feminista”. (DUARTE, 2005, p. 45).

Mary Wollstonecraft sofreu influência do pensamento liberal europeu, que reivindicava direitos para o sexo masculino, como a “Declaração de Independência”, votada pelo Congresso Americano em 4/7/1776, e a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, adotada pela Assembleia Nacional Francesa, em 26/8/1789” (DUARTE, 1989, p. 110). Assim, sua *Vindication* do direito das mulheres inspirava-se nestes dois escritos.

Para Nísia, homens e mulheres deveriam ser considerados iguais, pois acreditava que a razão estava disponível a homens e mulheres e que tanto aqueles como estas já nasciam dotados de capacidade de racionalizar, de desenvolver-se intelectualmente, independentemente do sexo: “Os homens não podendo negar que nós somos criaturas racionais, querem provar-nos a sua opinião absurda, e os tratamentos injustos que recebemos, por uma condescendência cega às suas vontades.” (FLORESTA, 1989a, p. 41). Portanto, Nísia propõe que as mulheres reivindiquem tratamento e reconhecimento social do sexo feminino, assim como acontece com o sexo masculino.

A concepção utilitarista sobre a mulher em Comte, Wollstonecraft e Stuart Mill aparece, em Nísia, reforçando o pensamento tradicional, no sentido de manter, através da educação das mulheres, as funções sociais e biológicas delas, com a diferença de que as mulheres passariam a qualificar-se para educar os filhos: quanto mais instruída, melhor seria tanto a educação que as mulheres destinariam aos filhos, como o futuro da sociedade.

Na época de Nísia, era muito comum o desenvolvimento da educação na perspectiva utilitária, pois as escolas femininas concentravam-se no ensino da “arte das costuras”, sendo que, muitas vezes, os pais retiravam as filhas dos

colégios/escolas quando estas tivessem aprendido a costurar, “para evitar que aprendessem a ler, escrever e contar”, pois era melhor que as mulheres não tivessem acesso a estas aprendizagens, porque, do contrário, estas não mais iriam querer permanecer nos lares, e sim nas escolas, na vida política e do trabalho, o que ameaçaria as estruturas sociais da época (SHARPE-VALADARES, 1989b, p.31). O sexo masculino provavelmente temia a participação das mulheres na sociedade, e o melhor a ser feito era permanecerem as estruturas de dominação e opressão do sexo masculino sobre o feminino.

Em *Opúsculo Humanitário*, Nísia Floresta enfoca que a superação da inferioridade feminina poderia dar-se através da educação. Segundo Sharpe-Valadares (1989b), esta obra de Nísia aponta para o tema da condição histórica das mulheres, comparando a situação da educação da mulher europeia com a educação dada às brasileiras, e recomenda que a situação de inferioridade feminina seja superada. Segundo o autor:

Floresta reconhece que a opressão da mulher é criada pelos homens para seu próprio proveito e que logo eles a usam para que se reforce e se perpetue. Em outras palavras, às mulheres é negado o acesso à educação e logo elas são excluídas de participar na esfera pública devido a sua falta de educação (SHARPE-VALADARES, 1989b, p. 34).

Uma das causas da opressão das mulheres provém da tradição da filosofia antiga, que toma as mulheres como o oposto dos homens: estes, racionais e reflexivos; aquelas, emocionais e intuitivas.

Em seu *Opúsculo*, Nísia reclama que “Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado - emancipação da mulher -, nossa débil voz se levanta, na capital do império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres!” (FLORESTA, 1989b, p. 2). E proclama: “Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo?” (Idem, ibidem).

Nísia faz uma defesa explícita da instrução feminina, destacando que sua tarefa é a luta pela “educação da mulher” (Idem, ibidem, p. 29), enquanto que a luta de Wollstonecraft, Condorcet, Sièyès, Legouvé, entre outros, era, segundo Nísia, em “defesa dos direitos do sexo”. E ela acrescenta que “É uma triste verdade ter o Brasil herdado de sua metrópole o desprezo em que teve ela sempre a educação do sexo”.

(FLORESTA, 1989, p. 47). E adverte que a ignorância do povo é a principal causa do estabelecimento de governos absolutistas.

Se a educação das mulheres era restrita no Brasil, Nísia Floresta não se contentava apenas em falar sobre os fatos, sobre a realidade; preocupava-se também em apresentar dados estatísticos que revelassem a disparidade da instrução entre os sexos. Para isto, desenvolve uma breve análise do *Quadro Demonstrativo do Estado da Instrução Primária e Secundária das Províncias do Império e do Município da Corte*, mostrando que as estatísticas da escolarização no Brasil em 1852 revelavam que, de uma população escolar total de 55.500, apenas 8.443 eram mulheres.

A autora apresenta ainda quadros de instrução específicos, como o caso de Minas, em que, entre 209 escolas de primeiras letras, apenas 24 pertencem ao sexo feminino. E até mesmo na Bahia, de 184 escolas primárias, somente 26 são de meninas. Porém destaca que, em relação a Minas, “o heroico Pernambuco, fiel a suas tradições, lhe sobressai em equidade, pois que, de 82 escolas, 16 pertencem ao sexo feminino” (FLORESTA, 1989b, p. 82). Assim, Nísia quer dizer que as mulheres permanecem com desigualdades e prejuízos na instrução escolar com relação aos homens, e até mesmo na província do Rio de Janeiro, onde se situava seu *Colégio Augusto*, das 116 escolas, apenas 36 eram destinadas ao sexo feminino. Lamentavelmente, até mesmo no município da Corte a diferença era grande, sendo que haviam sido criadas apenas nove aulas para as meninas.

Nísia não só apresenta um quadro geral das estatísticas de acesso à instrução para os sexos (masculino e feminino), como também deixa marcado em seus escritos a concepção utilitarista da instrução feminina: “Uma mãe bem educada e suficientemente instruída para dirigir a educação de sua filha obterá sempre maiores vantagens, aplicando-se com terna solícitude a inspirar-lhe como emulação o sentimento da própria dignidade”. (FLORESTA, 1989b, p. 91).

Por fim, para a autora, a desigualdade de instrução entre os sexos em nossa nação era ainda mais cruel que em outros lugares: “o coração se nos contrai no peito ao contemplarmos o nosso Brasil tão rico, [...] precisando lutar, ainda no século XIX, com grandes dificuldades para oferecer às suas mulheres uma [...] instrução” (FLORESTA, 1989b, p. 101). Para a autora, a instrução que aqui se oferecia às mulheres era apenas uma pequena parcela da instrução europeia ou norte-americana destinada às mulheres.

Depois desse exame das posições do francês, marquês de Condorcet, da também francesa Olympe de Gouges, da inglesa Mary Wollstonecraft e da brasileira Nísia Floresta sobre a educação da mulher, pode-se, agora, definir com mais precisão o que se pretende nesta pesquisa.

O que se pretendeu nesta pesquisa foi realizar um estudo de gênero, que, sem ignorar a rejeição social sofrida pelas mulheres ao longo dos séculos, considerasse a realidade histórica de subordinação feminina no Brasil. O desafio foi tentar contextualizar momentos da história da instrução (vinculando alfabetização à escolarização - relação inevitável) em busca de respostas para captar a trajetória das taxas de alfabetização de homens e mulheres num município da serra gaúcha - São Francisco de Paula/RS.

2.3 ALFABETIZAÇÃO DA MULHER NO BRASIL

Para Rosemberg (2013), o processo de inserção das mulheres na educação brasileira teve um longo e acidentado percurso. As escolas que não aceitavam a presença feminina passaram a aceitá-las, mas colocando-as, ainda, em classes separadas dos meninos, com distinção de conteúdos segundo o sexo. Para a autora, o processo de inserção das mulheres na vida social brasileira é relativamente novo, com o que se pode dizer também que o processo de alfabetização das mulheres brasileiras é relativamente novo.

Com efeito, na segunda metade do século XIX, menos de 1/4 da população total de 15 anos ou mais era alfabetizada. Entre as mulheres esta proporção era ainda menor.

Conforme Ferraro (2009b), tem ocorrido, nas últimas décadas, um processo de inversão quanto às taxas alfabetização e analfabetismo entre os sexos. Enquanto historicamente os homens eram em maior proporção alfabetizados e as mulheres detinham taxas mais elevadas de analfabetismo, a partir de meados do século XX, a começar pelos grupos mais jovens de idade, as mulheres passaram a apresentar taxas de alfabetização mais elevadas do que os homens.

Mesmo assim, até mesmo na atualidade, no final do século XX e início do século XXI, continua bastante forte a concepção de que as mulheres deveriam exercer apenas atividades domésticas. No entanto, mesmo com resistências sociais

e familiares, muitas mulheres emanciparam-se e buscaram, no trabalho fora do lar e nos estudos, formas de autonomia financeira e familiar e de superação das desigualdades sociais em relação aos homens. O processo, porém, de discriminação social das mulheres precisa ser visto na perspectiva da complexa relação de poder que envolve as sociedades, e não numa perspectiva fatalista. Isto porque, segundo Louro (2013), o processo histórico de desigualdade dos sexos está inserido nas relações sociais de poder. E este poder nem sempre é aceito pelas mulheres, pois, se umas aceitam e se submetem às condições sociais, outras não. Enquanto muitas mulheres foram frustradas em seus objetivos e aspirações pessoais, outras, assim como Nísia Floresta, que viveu no século XIX, praticaram resistência e, em sua luta pela educação das mulheres, de alguma forma influenciaram as sociedades em que viviam.

2.3.1 Século XIX: em busca da igualdade de gênero

A luta pela igualdade entre os sexos quanto à alfabetização não é apenas uma luta por igualdade entre mulheres e homens. É também uma luta até mesmo interna, pois entre mulheres, historicamente, sempre houve desigualdades de classe e ético-raciais. Como destacam Hanner (2003), Arend (2013) e Louro (2013), no Brasil colonial, enquanto a “sinhazinha” aprendia música e um idioma estrangeiro, a “criada de servir” deveria aprender apenas as lidas domésticas. Assim, meninas ricas ordenavam às criadas da casa o desenvolvimento de todo trabalho braçal, reproduzindo e reafirmando a existência de um sistema de dominação das classes altas e médias sobre as classes baixas. Com isso, apenas meninas brancas das classes mais elevadas eram alfabetizadas, com vistas ao estudo de literatura e poesia e ao desenvolvimento de atividades culturais, como música, dança etc. Portanto, da mesma forma que as mulheres eram discriminadas em relação aos homens, existia também entre as mulheres brasileiras um sistema de discriminação que era determinado pelas diferenças de classe e cor/raça/etnia. Assim, a alfabetização seria tão mais negada ao sexo feminino, quanto mais elas fossem pobres, indígenas ou negras.

Ainda no período pós-colonial, meninos eram educados nas escolas religiosas enquanto as meninas apenas eram educadas nas igrejas ou capelas. No Brasil

Império, a maioria das escolas era destinada ao sexo masculino, sendo a maioria delas voltadas para o ensino de cunho religioso.

No Brasil, no século XIX não se tratou de mudar as bases sociais discriminatórias no processo de instrução do povo. Continuou-se a desenvolver um processo de alfabetização e escolarização com discriminação de gênero. Nesse século, a instrução das meninas brasileiras distinguia-se daquela ofertada aos meninos, o que significa que a alfabetização das crianças brasileiras durante este século tinha finalidades diferentes, reproduzindo as desigualdades sociais entre os sexos.

A Lei de 15 de outubro de 1827, considerada a primeira legislação educacional do Brasil, que ficou conhecida como a “Lei das Escolas das Primeiras Letras”, tinha como objetivo principal a alfabetização do povo, as capitais e províncias do Império brasileiro (SAVIANI, 2015, p.139). Porém, não deixou de apresentar, em sua estrutura, a discriminação social do século XIX contra as meninas e mulheres, pois a lei mandou “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, instituindo desigualdades entre a instrução dos meninos e a das meninas. Em seu artigo 6º, a mesma lei de 1827 define o ensino que professoras e professores deveriam destinar às crianças, segundo o sexo. Aos meninos: “ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana [...]” (BRASIL, 2015). Os meninos eram também estimulados à leitura da Constituição do Império e ao conhecimento da História do Brasil. As meninas, por sua vez, deveriam se preocupar com atividades domésticas; a elas as mestras deveriam ensinar “prendas que servem à economia doméstica” e a “educação da agulha”, excluindo o ensino de geometria (BRASIL, 2015).

Inicialmente, aprendia-se a ler, escrever, contar (quatro operações) e a doutrina cristã a ambos os sexos. Depois dos ensinamentos mais elementares, “algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria, para as meninas, bordado e costura” (LOURO, 2013, p. 444). A alfabetização, tanto informal como formal, continuava a ser monopólio do sexo masculino, com algumas exceções. No município da Corte, em 1855, conforme Saffioti (2013), havia 17 escolas para meninos, com 909 alunos, e apenas 09 escolas para meninas, com

553 alunas frequentes. Isso significa que as meninas estavam em prejuízo quanto à instrução brasileira. Em 1857, a rede de escolas primárias no município da corte havia acrescentado mais uma escola masculina e duas femininas, resultando “num aumento de 2.216 alunos, sendo 1.473 do sexo masculino e apenas 743 do sexo feminino” (SAFFIOTI, 2013, p. 281). Já em 1861, o número de alunos aumentaria para 1.892 e o de alunas subiria para mais de 1.091 estudantes. Finalmente, em 1865, a diferença entre meninos e meninas seria de 1.860 alunos para 1.530 alunas.

Conforme Louro, Hanner e Saffioti, as meninas eram destinadas apenas ao “ensino das primeiras letras”, sendo excluídas dos níveis mais elevados de instrução. Apenas uma pequena parcela delas chegava a alfabetizar-se. As demais permaneciam analfabetas, reforçando uma concepção social de que assim seria mantida a ordem na família e do lar. Foi apenas no fim do Império, no final do século XIX, mais precisamente a partir de 1889, é que as mulheres passaram a ter maiores oportunidades de, além de se alfabetizarem e estudarem um curso elementar, ingressarem nos cursos Normais, até então acessíveis apenas ao sexo masculino. Com o ingresso das mulheres na carreira docente, elas passam a predominar na carreira do magistério, mas, mesmo assim, a instrução das mulheres permanece precária. A coeducação ou educação para ambos os sexos, nos mesmos espaços e classes escolares recém-instituída em escolas primárias, reforçava o longo e árduo caminho das mulheres em busca da igualdade de instrução.

2.3.2 Século XX: velhas e novas perspectivas para a instrução feminina

O início do século XX no Brasil foi marcado por intensas reivindicações do sexo feminino por melhores oportunidades sociais: primeiro, pelo direito de voto; depois, pelos direitos femininos ao trabalho e à escolarização.

A instrução pública no país, na primeira metade do século XX, permaneceu, assim como no século XIX, marcada por profundas desigualdades sociais de gênero. Desigualdades estas, principalmente, de alfabetização e escolarização, excluindo as mulheres dos espaços sociais já dominados pelos homens.

Até 1950, poucas mulheres brasileiras conseguiam concluir o ensino primário e médio, enquanto boa parte dos homens já dispunha de condições de acesso à instrução em graus superiores. Nesse período, era difícil as mulheres brasileiras

conseguirem concluir o ensino secundário, bem como os cursos de Enfermagem ou Magistério.

Como destaca Arend (2013), foi apenas a partir da década de oitenta do século XX que os horizontes para ambos os sexos se tornaram mais igualitários, e que um grande número de mulheres ingressou nos cursos superiores no país. Portanto, a partir do desenvolvimento das escolas públicas mistas, as mulheres puderam desenvolver uma vida escolar, que até então era negada a elas. Conforme Ferraro, “As moças agora permanecem no sistema educacional tanto tempo como os rapazes e conseguiram rapidamente alcança-los em termos de nível de desempenho educacional, às vezes até superá-los” (FERRARO, 2009a, p. 40). Nesse sentido, as pesquisas realizadas por Ferraro (2007, 2009a, 2009b) apontam, a partir de suas análises dos dados estatísticos censitários do IBGE, não para uma paridade ou igualdade entre homens e mulheres, mas sim para um processo de inversão nas taxas de alfabetização entre os sexos. Segundo o autor, os estudos que estão sendo desenvolvidos na área revelam que o importante, hoje,

[...] não é mais saber se a igualdade das mulheres em relação aos homens quanto à escolarização foi ou está sendo atingida. É sim, pesquisar as *razões* por que a relação entre gênero e educação está invertendo-se, trata-se de alfabetização ou de qualquer outro indicador de escolaridade, e entender o *significado* dessa tendência. (FERRARO, 2009b, p. 160).

Ferraro (2007) identifica algumas “tendências” apresentadas por pesquisas nacionais e internacionais quanto à relação entre gênero e alfabetização e escolarização: São elas - “permanência da histórica desigualdade de gênero em prejuízo da mulher; progressivo avanço rumo à igualdade ou paridade de gênero; realização da igualdade ou paridade de gênero; inversão na relação de desigualdade entre gênero e educação, agora em prejuízo do homem” (FERRARO, 2007, p. 168). Quanto ao Brasil, o autor destaca que, cada vez mais, a partir dos grupos de idade mais jovens, as mulheres passam “a superar os homens em termos de alfabetização” (FERRARO, 1997, p. 214).

2.4 FEMINISMO(S) NO BRASIL: a relação entre as lutas das mulheres e a constituição do campo dos estudos de gênero.

Segundo Meyer (2013), os estudos feministas desenvolvidos a partir das últimas décadas do século XX no Brasil foram reflexo do crescimento do movimento sufragista de luta pelo direito das mulheres ao voto, movimento que teve início nos anos de 1890 e se estendeu até 1934, quando lhes foi garantido o direito de voto. Dessa luta surgiram outras reivindicações, como por melhores condições de trabalho e de direito à educação. O processo de desenvolvimento dos feminismos no Brasil nasceu dentro da classe letrada e burguesa do país. Meyer (2013) destaca ainda que, por mais que os movimentos feministas e de gênero tenham sido muito diversificados, o feminismo pode ser estudado a partir de duas *ondas*. Considerando que, na história brasileira, a primeira onda surgiu com a Proclamação da República e pode ser reconhecida como movimento sufragista, de luta pelo direito ao voto feminino. O feminismo, para Meyer (2013), deve ser considerado como um movimento social multifacetado, pois inclui grupos de mulheres de diferentes lutas/reivindicações. A segunda onda teve lugar nos países do Ocidente a partir dos anos 60 a 70 do século XX. No Brasil, ela se manifestou através de “movimentos de oposição aos governos da ditadura militar e, depois, dos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 80.” (MEYER, 2013, p.14).

Do feminismo surge o termo gênero, para dar legitimidade ao primeiro termo no âmbito das pesquisas universitárias. E cada vez mais “gênero” incluiu uma imensa diversidade de identidades que abrangem não apenas homens e mulheres, mas também gays, lésbicas, transsexuais ou transgêneros. Aqui, não será possível estudar esta diversidade, mas observa-se a necessidade desse tipo de pesquisa, mesmo reconhecendo os limites que os dados censitários proporcionam quanto ao assunto.

2.5 CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO

Soares conceitua alfabetização como sendo “a ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’” (SOARES, 2006, p.31), e como “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. (SOARES, 2011, p.15). A autora considera ainda que, “sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (SOARES, 2011, p. 16). A alfabetização compreende, assim, processos complexos de compreensão da realidade, da produção de conhecimento, portanto não é mera aquisição de códigos, pois estes carregam representações sociais de mundo, de vida, de significados sociais e pessoais (subjetivos).

Segundo Frago (1993, p. 16), por analfabeto pode ser entendido “aquele que desconhece ou não sabe nada sobre um tema determinado”. Assim, analfabeto não é mais somente aquele que não sabe ler e escrever, mas “também aquele que, sabendo, é incapaz de compreender ou redigir um texto determinado” O autor diz ainda que a “modernidade é a escrita”, que a alfabetização e a escola criam mecanismos “de controle, moralização e disciplina”, mas também abrem caminhos de possibilidades aos indivíduos, que dificilmente seriam possíveis em uma sociedade analfabeta (Idem, ibidem).

Distinguindo alfabetização e demais termos relacionados, Soares (2011) destaca que:

É também significativo que nos seja tão familiar o termo alfabetização, que designa a ação de alfabetizar, “de ensinar a ler e a escrever”, e nos seja tão pouco familiar o termo alfabetismo, designando o “estado” ou a “condição” que assume aquele que aprender a ler e a escrever. É ainda significativo que consideremos o termo alfabetizado, isto é, aquele que aprendeu a ler e a escrever, como o contrário do termo analfabeto, e que não tenhamos palavra para designar aquele que vive em estado de alfabetismo. (SOARES, 2011, p.29).

Para Frade (2012, p. 181), o uso social do saber ler e escrever surge de forma restrita e genérica a partir da reforma eleitoral brasileira de 1879/1881. Esse uso social da escrita para a efetivação do voto exigia que a pessoa, além de ser do sexo masculino, ter 21 anos e de comprovar determinada renda, pudesse também, de forma autônoma, assinar o próprio nome, isto é, pudesse ser reconhecido socialmente como alfabetizado para poder participar das decisões políticas.

Segundo Ferraro (2009b), somente por ocasião da referida reforma eleitoral nos anos 1879/1881 é que o analfabetismo passou a se configurar como um problema nacional.

Cook-Gumperz (1991) destaca a importância dos efeitos da escolarização sobre a alfabetização. A esperança da alfabetização cada vez mais vem sendo depositada na escola, porém a frustração acontece quando os efeitos da escolarização não se apresentam positivos quanto à alfabetização. Portanto, a escola, não resolvendo o problema do analfabetismo, passa a ser alvo de grandes críticas, de intensos debates sobre as melhorias que poderiam ocorrer no sistema escolar.

A escolarização, no contexto da história da instrução pública nos séculos XIX e XX, não conseguiu resolver de forma efetiva os problemas escolares, sociais, políticos e econômicos decorrentes do analfabetismo, porque nem mesmo os problemas escolares foram resolvidos. No final do século XIX e início do século XX, a educação ainda não era um compromisso social e político de *todos para todos*. Tratava-se de uma instrução restrita a determinadas classes e grupos étnico-raciais e limitada ao sexo masculino. Porém, com o surgimento das escolas mistas e de políticas públicas para inclusão das mulheres as desigualdades quanto à alfabetização e escolarização foram sendo, aos poucos, minimizadas.

Em âmbito geral, a partir do século XVIII a alfabetização começou a ser reconhecida como o conjunto das habilidades de leitura e escrita que necessariamente deveria ser desenvolvido no âmbito restrito da escola, ou seja, através de processo de escolarização. Por isso, justifica-se, nesta pesquisa, a escolha de Condorcet como um dos principais defensores da alfabetização e instrução escolarizada de meninos e meninas, pois defendia, já no final do século XVIII, a igualdade de homens e mulheres à educação. Portanto, alfabetização passa a ser também compromisso das escolas. Entretanto, foi apenas no decorrer do século XX, que mundialmente a alfabetização passou a ser reconhecida efetivamente como parte da escolarização, tornando-se reconhecida socialmente a “noção de alfabetização escolar única, estandardizada” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 34).

A necessidade de qualificação de mão-de-obra impulsionou que, no século XX, as relações entre alfabetização e escolarização se intensificassem. Abriu caminho, dessa forma, para uma história da alfabetização que considera os

aspectos e influências da escolarização sobre os resultados (as taxas) de alfabetização.

Cook-Gumperz (1991) destaca ainda que a relação mais estreita entre alfabetização e escolarização se estabeleceu nos últimos 40 anos do século XX, período este que foi marcado pelo crescimento da expectativa social (mundial) pela alfabetização universal. Houve um crescimento do reconhecimento social de que, através da alfabetização escolarizada, se poderia começar a desenvolver um caminho de luta pela igualdade de oportunidades sociais, passando a escolarização a ser reconhecida como *direito de todos e dever do Estado*.

Para poder expressar melhor a profunda relação entre alfabetização e escolarização estabelecida no século XX é necessário compreender que alfabetização e escolarização são de certa forma independentes, porém, “sem alfabetização não há nem escolarização nem educação” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 46). Portanto, há uma forte relação entre esses dois termos/fenômenos, que, mesmo independentes, mantêm estreita relação entre si.

Freire (2015) destaca que há uma concepção ingênua do analfabetismo tido como uma “erva daninha” (FREIRE, 2015, p. 15), o que leva a que, na sociedade e nas leis educacionais, se utilize a expressão “erradicação do analfabetismo”. O analfabetismo é considerado também como uma enfermidade que se difunde por contágio e como resultado da incapacidade, da pouca inteligência e até mesmo como resultado da preguiça humana, quando, na verdade, é produto de uma sociedade *injusta* e desigual. As taxas de analfabetismo do povo brasileiro, portanto, representam as desigualdades de oportunidades com base em diferenças entre classe, raça e gênero. Muito mais do que um problema pedagógico ou metodológico, o analfabetismo histórico é um problema político-ideológico, fruto de uma sociedade capitalista que se estruturou a partir de um projeto burguês-republicano de classes privilegiadas, em que o acesso à alfabetização foi maior do que para a maioria do povo. Portanto, o analfabeto é “aquele ou aquela que, ‘participando’ de uma cultura letrada, não teve a oportunidade de alfabetizar-se”. (FREIRE, 2015, p. 25).

Em 1976, a UNESCO (1960, *apud* FREIRE, 2015, p. 75) lamentava que,

[...] é difícil aceitar que 40% da população brasileira, quase 90% da do Haiti, 60% da de Bolívia, em torno de 40% da do Peru, mais de 30% da do México e da Venezuela e ao redor dos 70% da de Guatemala, tivesse feito a trágica escolha de sua marginalidade, como analfabeta.

O analfabetismo não é, pois, uma escolha social, mas sim uma situação social de injustiças e desigualdades estabelecidas pelos sistemas sociais que discriminam sujeitos. Os grupos analfabetos, portanto, não escolheram ser analfabetos; a situação em que vivem é que lhes impôs tal realidade (FREIRE, 2015).

Para Soares (2011), existem diversas perspectivas para se analisar a alfabetização, sendo elas a perspectiva histórica, a antropológica, a sociológica, a psicológica e psicolinguística, a sociolinguística, a propriamente linguística, a discursiva, a textual, a literária, a política e também a pedagógica. Este projeto de pesquisa situa-se na perspectiva histórica, definida por Soares como aquela que:

[...] investiga, entre outros temas, a história dos sistemas de escrita, dos suportes da escrita, dos objetos da escrita, dos processos de acumulação, difusão, circulação, distribuição da escrita ao longo do tempo e em diferentes momentos históricos (história de bibliotecas, de livrarias, de sistemas de informação...), a história das possibilidades de acesso à escrita, das consequências sociais e culturais da imprensa, a história dos leitores (número, condição social, sexo etc.), das leituras e das práticas de leitura e de escrita em diferentes grupos sociais, a história da escolarização da aprendizagem da leitura e da escrita. (SOARES, 2011, p. 38).

As pesquisas censitárias consideram a alfabetização ou o analfabetismo de brasileiros e brasileiras a partir da declaração do informante no ato da pesquisa em domicílio. Por pessoa alfabetizada, o Censo Demográfico do IBGE (2010) considerou como alfabetizada “a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse” e como analfabeta “a pessoa que aprendeu a ler e escrever, mas que esqueceu devido a ter passado por um processo de alfabetização que não se consolidou e a que apenas assinava o próprio nome” (IBGE, 2011, p. 33). Percebe-se, assim, que existem inúmeras formas, caminhos e elementos que levam uma pessoa a ser considerada socialmente alfabetada ou alfabetizada, carregando esses termos uma complexidade que vai além dos conceitos censitários, porém estes são necessários à pesquisa com dados obtidos dos recenseamentos demográficos.

Paulo Freire (*in* FREIRE & MACEDO, 1990, p. 33) considera que a cultura é um campo “de diferenças e lutas sociais”. Assim como a cultura, também a alfabetização de homens e mulheres, enquanto inserida na cultura, longe de possuir neutralidade, tem seus espaços de disputa pautados em relações sociais complexas.

Segundo Gramsci, a alfabetização, ao mesmo tempo em que pode perpetuar as relações de repressão e dominação, pode também favorecer o “*empowerment*” individual e social (GIROUX apud FREIRE; MACEDO, 1990, p.1) e ser um campo de luta, de reivindicação social. Assim, é uma ferramenta que pode servir tanto para a dominação/opressão, quanto para a libertação, dependendo da forma como é utilizada. Vista como uma forma de política cultural, a alfabetização caracteriza a escola como espaço de “lutas conflitantes”, como “local em que as culturas dominante e subalterna entram em conflito” (GIROUX, 1990, p.17).

Assim, alfabetizar-se na perspectiva teórica de Freire & Macedo, conforme Giroux, não significa o ato de apenas aprender a ler e escrever, mas a ler o mundo criticamente na busca por reconhecer a existência humana nas relações históricas de poder. Portanto, a *alfabetização de mundo* ou *leitura do mundo* significa, para os autores, uma dupla jornada, desde aquela mais objetiva e clara ou a clássica concepção do que é ser ou estar alfabetizado/alfabetizada, até a concepção de uma alfabetização crítica para ler o mundo através das suas relações de poder, de *opressor* e *oprimido*. Assim, “alfabetização para Freire é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa “ler” o mundo [...]” (GIROUX, 1990, p.7). Além disso:

[...] o analfabetismo não é meramente a incapacidade de ler e escrever; é também um indicador cultural para nomear formas de diferença dentro da lógica da teoria da privação cultural. O importante aqui é que a noção de privação cultural é usada para designar, no sentido negativo, formas de moeda cultural que se apresentam como perturbadoramente incomuns e ameaçadoras quando avaliadas pelo padrão ideológico da cultura dominante relativo ao que deve ser valorizado como história, competência lingüística, experiência de vida e padrões de vida em sociedade. (GIROUX 1990, p.3).

A história como “elemento libertador do recordar” é mais do que preparadora do futuro pelo estudo do passado, pois “torna-se um modelo para a constituição do potencial radical da memória”. A história torna-se testemunha da opressão, das vítimas da opressão, “realçando não só as fontes de sofrimento que é preciso recordar, de modo que não venham a repetir-se, como também o lado subjetivo da luta e da esperança humanas”. (GIROUX, 1990, p.16).

A *pedagogia do oprimido* de Freire (2005) é tida como aquela em que os oprimidos não reconhecem a situação de submissão vigente. Assim, se

considerarmos o caso das mulheres (mesmo que Freire não as tenha considerado em *Pedagogia do Oprimido*, posteriormente passou a reconhecê-las como seres oprimidos), perceberemos que, muitas vezes ocorre que um grupo delas ainda não tenha reconhecido sua situação social como oprimido. Neste caso, somente “na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o planejamento de sua pedagogia libertadora” (FREIRE, 2005, p. 34). Mesmo que os oprimidos tenham conhecimento de seu processo de subordinação social, muitas vezes “o seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela ‘imersão’ em que se acham na realidade opressora” (FREIRE, 2005, p. 35). Para Freire (Ibidem, p. 37), muitas vezes os oprimidos, sem perceberem, fazem parte da “engrenagem da estrutura dominadora”. Então, é necessário que se criem mecanismos para superação da opressão, em busca da *libertação*. Portanto, “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente” (FREIRE, 2005, p. 44). Para Freire:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2005, p. 46).

Wollstonecraft já declarava em 1792, no final do século XVIII, que percebia o *mundo feminino* como *oprimido*: “ainda mais a gangrena, que os vícios engendrados pela opressão produziram, não é confinada à parte mórbida, mas penetra na sociedade amplamente”. (WOLLSTONECRAFT, 2015, p. 250). Assim, reconhece que a *opressão* ao sexo feminino possui raízes fortes na sociedade, sendo difícil vencê-las, dadas as resistências engendradas por preconceitos histórico-culturais.

2.6 CONCEITUANDO GÊNERO

Para Louro, o termo gênero é uma “construção social” que pode ser articulada às questões de classe, etnia, religião e idade. Pode também constituir-se em representação social que constrói subjetividades. Assim,

Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas. (LOURO, 2013, p. 478).

Sendo assim, mulheres e homens se posicionam de maneiras muitas vezes opostas ao esperado socialmente: nem todas as mulheres serão submissas e passivas, nem todos os homens serão machistas e agressivos. As lógicas sociais dos sexos, nem sempre serão as mesmas, pois as pessoas subvertem a lógica estabelecida, de sorte que homens nem sempre serão dominadores e mulheres nem sempre serão dominadas pelo sistema vigente. Muitas mulheres se emancipam e com isso fogem à lógica da dependência sexual.

O termo gênero aqui abordado parte de uma breve análise sobre as influências dos movimentos feministas para constituição do conceito. As discussões e estudos feministas do final do século XX constituíram-se como estudos de gênero.

Louro (2014) destaca que as mulheres ocultadas se tornaram “visíveis” através de pesquisas acadêmicas de valorização à memória e aos movimentos já referidos. Ao mesmo tempo em que as mulheres foram historicamente perseguidas e marginalizadas, tornaram-se seres ocultos na história. Daí que este trabalho investe na perspectiva de gênero, considerando a necessidade de pesquisas em história da educação valorizarem ou revisitarem este tema, que contribuiu para o surgimento da história não contada, que era considerada inexistente. Se as mulheres existem, deve-se construir uma história das mulheres em educação; se são alfabetizadas ou consideradas analfabetas, acredito ser necessário uma história destes fenômenos que ajude a compreender a inserção da mulher na sociedade, bem como sua participação nela, sua formação individual e suas conquistas, incluindo a alfabetização como um bem individual e social.

Beauvoir (1908-1986), considerada por Perrot (2013) a mãe do termo gênero, afirma que (2009, p. 361): “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade”. Com esta afirmação, Beauvoir (2009) introduziu uma discussão que se perpetuaria no(s) feminismo(s) e estudos acadêmicos europeus, assim como em nossos feminismos e em nossas investigações brasileiras sobre o tema gênero.

Segundo Beauvoir (1980), poucas mulheres eram instruídas no século XVI, e até mesmo, no século XVIII, a instrução das meninas ficava restrita a uma *educação sumária*. A autora discute a questão do feminismo e do gênero, considerando os contextos históricos e sociais em que as mulheres foram oprimidas. Sua tarefa não é apenas discutir as oportunidades do sexo feminino, mas contextualizar em diferentes culturas e tempos históricos os processos de desigualdade entre os sexos, ou a discriminação do segundo sexo. Segundo a autora, o “poder marital” era preponderante no lar de diferentes culturas e em diferentes tempos históricos, pois quem decidia sobre os filhos e sobre a própria mulher era o marido; se ele não concedesse à mulher certas liberdades, esta não as teria. A velha concepção da mulher como servente do lar continua nos discursos de pessoas influentes, como Auguste Comte, entre outros citados pela autora. A hierarquia dos sexos não permitia à mulher ter algum tipo de escolha, como decidir sobre quantos filhos iria ter. Não porque faltassem os métodos contraceptivos, pois estes já existiam desde a antiguidade, mas porque a decisão social e cultural era que a mulher deveria ter todos os filhos possíveis.

Sobre a participação social, Beauvoir (1980) advertiu que as mulheres das classes “oprimidas” tinham maior autonomia do que às mulheres das classes “dirigentes”. Enquanto estas eram “parasitas” e submetidas aos homens, aquelas tinham alguma participação ativa na vida social:

As classes, em que as mulheres gozavam de certa autonomia econômica e participavam da produção, eram as classes oprimidas e, como trabalhadoras, eram as mulheres mais escravas ainda do que os trabalhadores. Nas classes dirigentes as mulheres eram parasitas e, como tais, submetidas às leis masculinas: em ambos os casos, a ação era-lhes quase impossível. (BEAUVOIR, 1980, p.168).

Quanto aos direitos femininos, Beauvoir (1980) diz que “os direitos abstratos ainda estão longe de ser integralmente reconhecidos em toda parte às mulheres “e que esses direitos abstratos “nunca bastaram para assegurar à mulher uma influência concreta sobre o mundo; entre os dois sexos não existe, ainda hoje, verdadeira igualdade.” (BEAUVOIR, 1980, p. 172). Isso quer dizer que conquistas concretas, legais, ainda faltavam para que os direitos fossem efetivamente assegurados, mesmo reconhecendo-se que esse processo é lento e gradual, bem como complexo e ainda incompleto: “abrem-se as fábricas, os escritórios, as

faculdades às mulheres, mas continua-se a considerar que o casamento é para elas uma carreira das mais honrosas e que as dispensa de qualquer outra participação na vida coletiva” (BEAUVOIR, 1980, p.175). Portanto, a atuação social das mulheres ainda é carregada de preconceitos, de predeterminações, que as levam ao caminho tradicionalmente trilhado em muitas culturas; principalmente para o retorno ao lar, para continuar exercendo papéis da vida privada, da maternidade e do cuidado da família. Tanto nas sociedades europeias como na brasileira, servir aos homens de forma geral continua sendo, muitas vezes, uma condição essencial da mulher.

Assim, para compreender *gênero*, conforme Louro (2014), não basta fazer a distinção entre o biologicamente dado e o socialmente dado, ou seja, é necessário considerar, em uma análise de perspectiva de gênero, que “[...] numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constitui sobre os sexos” (LOURO, 2014, p.25).

Este trabalho, portanto, reconhece o termo gênero como contendo duas perspectivas: a social e a biológica. Scott (1995) considera que se poderia considerar tanto o aspecto social quanto biológico, uma vez que, tanto na prática social como no desenvolvimento de teorias, esses dois aspectos são úteis à análise do termo. Louro (2014, p.34), defendendo esta concepção, destaca ser necessário *desconstruir* o “caráter permanente da oposição” entre masculino e feminino, entre homem e mulher, *implodir* a lógica de “dominação-submissão” que muitas vezes acaba sendo reforçada nas pesquisas que trabalham a questão de gênero, dividindo o gênero hora para uma pesquisa dos corpos, hora para uma pesquisa no âmbito social.

Contrariamente a estas autoras que compreendem o termo gênero, tanto como o biológico quanto como o social, Perrot (2013, p. 63) acredita que, mesmo havendo relação, sexo e gênero são elementos diferentes: “As relações do sexo (biológico) e do gênero (social, cultural) são o cerne da reflexão feminista contemporânea [...]”. Mesmo assim, Perrot (2013) considera que há hesitação quanto aos sentidos de sexo e gênero e põe em dúvida estas perspectivas, considerando as contradições dessa significação variam de teórico para teórico: se somos discriminadas por sermos mulheres, isto não é apenas porque não somos homens (ênfase na questão biológica), mas porque socialmente nossos corpos foram considerados e usados como justificativas para nossas ditas “incapacidades”. Na verdade, nossa “incapacidade”, como uma mentira social para a dominação dos

homens e subordinação do sexo feminino, quer naturalizar processos sociais de discriminação das mulheres, não se tratando apenas das questões físicas que envolvem o tratamento dos corpos. Trabalhar gênero nas pesquisas acadêmicas apenas considerando a perspectiva biológica significa investigar na lógica da dominação dos corpos.

Para Bourdieu (2014):

A pesquisa histórica não pode se limitar a descrever as transformações da condição das mulheres no decurso dos tempos, nem mesmo a relação entre os gêneros nas diferentes épocas; ela deve empenhar-se em estabelecer, para cada período, o estado do sistema de agentes e das instituições, Família, Igreja, Estado, Escola [...] (BOURDIEU, 2014, p. 118).

As instituições por ele destacadas devem ser estudadas, considerando que foram elas as responsáveis por *arrancar da História* os processos sociais engendrados nas relações de dominação dos homens, o que ele chama de *dominação masculina*. Portanto, estas instituições sociais também contribuíram para reforçar os mecanismos de discriminação das mulheres, privilegiando e favorecendo o sexo masculino. Segundo Bourdieu (2014), existem três instâncias responsáveis pela perpetuação da “ordem dos gêneros” e “reprodução” dos papéis sociais, sendo estas: a Família, a Igreja e a Escola. (Idem, 2014, p. 119). Porém, está sendo cada vez mais através da instrução que as mulheres estão tomando consciência desse processo de *subordinação/dominação masculina* e buscando seu enfrentamento e superação. Bourdieu considera que a transformação da condição feminina desenvolve-se principalmente através do:

[...] aumento do acesso das jovens ao ensino secundário e superior que, estando relacionado com as transformações das estruturas produtivas (sobretudo o desenvolvimento das grandes administrações públicas ou privadas e das novas tecnologias sociais de organização de quadros), levou a uma modificação realmente importante da posição das mulheres na divisão do trabalho: observa-se, assim, um forte aumento da representação de mulheres nas profissões intelectuais ou na administração e nas diferentes formas de venda de serviços simbólicos [...] (BOURDIEU, 2014, p. 119).

Bourdieu (2014), nesse sentido, faz uma discussão que não considera apenas as diferenças biológicas entre os sexos, mas também as diferenças sociais, que repercutem nas novas perspectivas de inclusão social das mulheres em funções que historicamente lhes foram negadas. Assim, tanto o termo “sexo” como o termo “gênero” são, conjuntamente, fundamentais e inter-relacionáveis nesta pesquisa

histórica sobre alfabetização. Reconhece-se que, mesmo que os termos carreguem significados diferentes, ambos são fundamentais, na pesquisa, no sentido de se compreender mais amplamente as questões de igualdade e desigualdade entre meninos e meninas, homens e mulheres, tanto nas questões de sexo como nas de gênero.

2.7 GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO: objetivo e caminho metodológico da pesquisa

O objetivo desta pesquisa é captar a trajetória das taxas de alfabetização na perspectiva de gênero no município de São Francisco de Paula/RS a partir de sua efetiva emancipação administrativa em 1903.

A pesquisa desenvolveu-se com base em uma metodologia qualitativa e quantitativa, constituindo-se num estudo histórico dividido em duas etapas: primeiro, um estudo histórico e teórico sobre a alfabetização na perspectiva de gênero; num segundo momento, com base nos dados disponíveis dos Censos Demográficos, um estudo de âmbito local, no município de São Francisco de Paula/RS, focado na trajetória das taxas de alfabetização das mulheres em confronto com as taxas verificadas entre os homens no referido município. Considerou-se também, para efeito de comparação, as estatísticas para o conjunto do país (âmbito nacional) e para o conjunto do Estado do Rio Grande do Sul (âmbito estadual).

São objeto de análise nesta pesquisa as taxas percentuais de alfabetização entre homens e mulheres, calculadas com base nos dados dos Censos Demográficos disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Considerando que o município de São Francisco de Paula/RS foi definitivamente emancipado em 1903, optou-se por considerar a seguinte série de censos: 1920, 1950, 1980 e 2010, com intervalo de 30 anos entre eles. Levou-se em conta também o recenseamento de 1872, que permite visualizar a situação do país e do Estado em termos de alfabetização ou analfabetismo antes de 1920. Os dados da pesquisa serão apresentados em tabelas e gráfico no capítulo terceiro, a seguir.

3. ALFABETIZAÇÃO EM SÃO FRANCISCO DE PAULA / RS: 1920-2010

Este capítulo, tendo por base alguns censos demográficos brasileiros realizados no período de 1920 a 2010, busca estabelecer a trajetória das taxas de alfabetização segundo o sexo, no município da pesquisa - São Francisco de Paula/RS, mas tendo como referência as taxas apuradas para o Brasil e o Estado do Rio Grande do Sul no mesmo período. Inicia-se o capítulo apresentando brevemente o município que foi objeto da pesquisa.

3.1 APRESENTAÇÃO DO MUNICÍPIO DA PESQUISA - SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS

Segundo histórico municipal disponibilizado pelo IBGE (2016), os primeiros habitantes da região de São Francisco de Paula foram os índios Caáguas ou Caaguaras, que habitavam em aldeias entre a Serra Geral e a do Mar. Foram perseguidos pelos bandeirantes e explorados como mão-de-obra escrava, sendo dizimados dessas terras até 1700.

Figura 1 - Mapa do caminho dos tropeiros, seguindo de Palmares do Sul, São Francisco de Paula, Vacaria (RS), Lages (SC), PR, Sorocaba (SP) até o Estado de Minas Gerais.



Fonte: Teixeira (2002, p. 161) "São Francisco de Paula: nossa terra, nossa gente".

No século XVIII, com a expansão da mineração, os bandeirantes regressaram ao Estado em busca de mulas para a zona mineradora, transformando-se assim o Rio Grande do Sul em grande fornecedor de animais para o desenvolvimento das atividades extrativas em Minas Gerais. Foi a partir desse trânsito de tropeiros, que teve início o processo de povoamento da região dos Campos de Cima da Serra. A área que atualmente constitui o município de São Francisco de Paula/RS fazia parte do caminho dos tropeiros que, partindo de Palmares do Sul e atravessando Santo Antônio da Patrulha e o planalto de São Francisco de Paula/RS, tinham como destino final o Estado de Minas Gerais.

O povoamento colonizador de São Francisco de Paula, que foi também um processo que dizimou quase à extinção os primeiros habitantes da região - os indígenas Caáguas, iniciou-se com a doação de algumas terras para Igreja, pelo militar Pedro da Silva Chaves, natural de Lisboa (IBGE, 2016). Essas terras haviam sido “dadas” ao capitão Pedro pela corte portuguesa que, a partir de invasão e exploração, exercia poder sobre as terras brasileiras.

Conforme dados do IBGE (2016), a formação administrativa do que seria mais tarde o município iniciou-se oficialmente em 30 de novembro de 1852, pela Lei Provincial nº. 266, sob o nome de *São Francisco de Paula de Cima da Serra*, funcionando como distrito subordinado a Taquara do Mundo Novo, atualmente município de Taquara/RS. Depois, pelo Decreto Estadual nº. 563, de 23 de dezembro de 1902, tornou-se município independente, cuja sede foi instalada em 07 de janeiro de 1903 pelo Ato Municipal nº 3 (IBGE, 2015a).

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2015), o município de São Francisco de Paula/RS tem uma área territorial de 3.272,948 km² e uma população de 20.537 habitantes, sendo 10.402 do sexo masculino e 10.135 do sexo feminino.

O referido município está localizado no nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, na região fisiográfica dos Campos de Cima da Serra. Pela rodovia RS 020, a sede do município situa-se a uma distância aproximada de 126 km de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul.

Figura 2 - Localização de São Francisco de Paula - RS.



Fonte: Wikimedia.org⁵

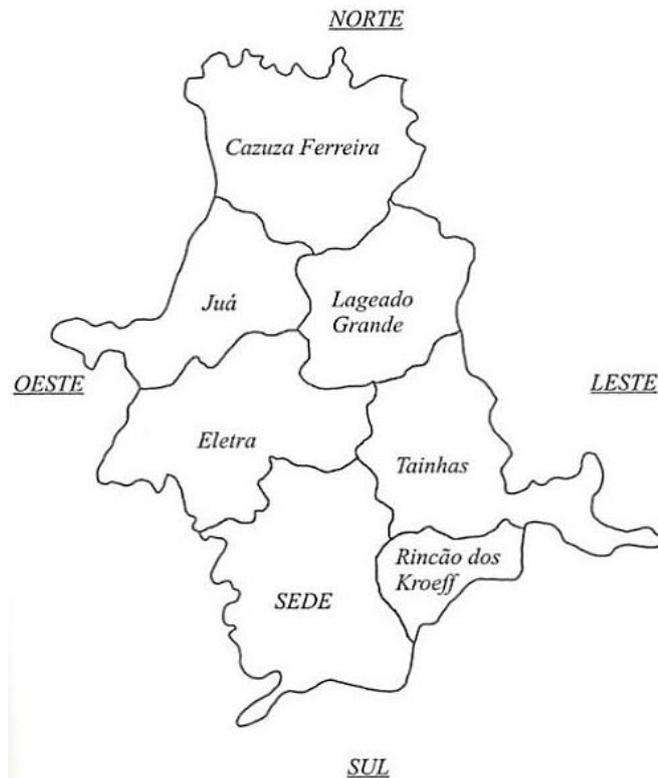
Conforme Saviani (2015), o debate historiográfico deve considerar as dificuldades e os problemas de acesso ou descoberta de fontes de história, já que, neste tipo de pesquisa, o processo de investigação ocorre, com frequência, em contextos de “precariedade dos arquivos, acervos e bibliotecas, [...] escassez, preservação, guarda e conservação das fontes, seja em relação à sua organização, classificação e catalogação para efeitos de sua localização”. (SAVIANI, 2015, pp. 88-89). Foram encontrados alguns autores locais, como Fonseca (2012, 2015), Teixeira (2002) e Silva (2000, 2011). Entretanto, na falta de informações, nessas obras, sobre alfabetização, particularmente na perspectiva de gênero, foram utilizadas apenas algumas informações referentes ao grupo escolar do município da pesquisa e reproduzido alguns mapas (Figuras 1 e 3).

Em 1920, ano do recenseamento geral aqui analisado, o município era constituído por oito distritos, sendo eles: São Francisco de Paula, Campo Bom, Criúva, Fazenda Souza, João Pessoa, Lageado, Colônia São Marcos e Vista Alegre (IBGE, 2016). Surgiram novas (re)formações administrativas no município. A Lei Municipal de nº. 17, do dia 10 de maio de 1950, criou e anexou ao município os distritos de Juá, Oliva e Rincão dos Kroeff. Em divisão territorial de 1º de julho de 1950, o município era constituído pelos seguintes distritos: São Francisco de Paula, Cazuzza Ferreira, Criúva, Eletra, Jaquirana, Juá, Oliva, Rincão dos Kroeff e Tainhas, totalizando nove distritos. Diversas foram as divisões territoriais do município que se seguiram. Finalmente, a divisão de 1995 constitui São Francisco de Paula/RS em

⁵http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c2/RioGrandedoSul_Municip_SaoFranciscodePaula.

sete distritos: São Francisco de Paula (sede), Cazuzza Ferreira, Eletra, Juá, Lajeado Grande, Rincão dos Kroeff e Tainhas, situação que se mantém até hoje.

Figura 3 - Mapa da atual divisão territorial de São Francisco de Paula/RS



Fonte: Silva (2000, p. 35).

Considerando-se que o município de São Francisco de Paula/RS foi criado ou definitivamente emancipado em 1903, inicia-se a análise da trajetória das taxas de alfabetização nesse município, tendo como ponto de partida o recenseamento geral de 1920. Concretamente, optou-se por trabalhar com os censos de 1920, 1950, 1980 e 2010, com um intervalo de 30 anos entre eles. Mesmo que não se disponha de estatísticas de alfabetização para o município da pesquisa antes de 1920, recorrer-se-á ao censo de 1872, bem como a outras fontes de estatísticas da educação, para se apurar a situação, particularmente no Estado do Rio Grande do Sul e no Brasil, antes de 1920.

3.2 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E RIO GRANDE DO SUL ANTES DE 1920

A Tabela 1 apresenta dados quanto ao analfabetismo no ano de 1872 para a população de cinco anos ou mais no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul. No Brasil, nesse ano, a taxa de analfabetismo entre as pessoas de cinco anos ou mais era de 82,3%. No Rio Grande do Sul, essa taxa era de 76,8%, o que representa 5,5 pontos percentuais abaixo da taxa nacional. Portanto, enquanto no Brasil apenas 17,7% da população de cinco anos ou mais era alfabetizada, no Estado do Rio Grande do Sul a taxa de alfabetismo era de 23,2%. Isso significa que, no final do terceiro quartel do século XIX, quase no final do Império, pouco mais e pouco menos de quatro quintos, respectivamente, da população brasileira e daquela do Estado do Rio Grande do Sul, ainda se mantinha em condição de analfabetismo. Como mostra Ferrari (1985), essa situação se manteve inalterada para o conjunto do país pelo menos até o Censo de 1890⁶.

Tabela 1 - Analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais, Brasil e Rio Grande do Sul, 1872*

| Especificação | Pessoas de 5 anos ou mais | | |
|-------------------|---------------------------|-------------|---------------|
| | Total | Analfabetas | % analfabetas |
| Brasil | 8 854 774 | 7 290 293 | 82,3 |
| Rio Grande do Sul | 411 729 | 316 326 | 76,8 |

Fonte: FERRARO, 1985, Tabela 3.

*As estimativas para 5 anos e mais foram obtidas subtraindo-se tanto da população total como do total de analfabetos, o total de pessoas de 0 a 4 anos (Ferraro, 1985).

⁶ O censo de 1890 é o segundo recenseamento brasileiro, ocorrido após o primeiro censo em 1872. O terceiro censo nacional, de 1900, foi considerado pelo quarto recenseamento brasileiro, de 1920, como problemático, segundo a crítica a seguir, a qual foi apresentada logo na Introdução do recenseamento brasileiro em 1920: “Pelos elementos apurados em 1900, verifica-se uma redução assás notável no coeficiente do analfabetismo. Convem insistir, porém, que dos censos effectuados no Brazil foi o inquerito de 1900 o mais imperfeito, pela deficiência dos dados censitários em muitas localidades e até mesmo por completa omissão de vários districtos e não menos numero de municípios, conforme assignalam os próprios documentos officiaes.” (BRASIL, 1920, p. 9). Por isso, aqui não será citado o censo de 1900.

3.3 ALFABETIZAÇÃO EM SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS EM 1920

Tabela 2 - Pessoas de 7 anos ou mais, por sexo e alfabetização - Brasil, Rio Grande do Sul e São Francisco de Paula, 1920.

| Especificações | Pessoas de 7 anos ou mais | | | | | |
|--|---------------------------|------|-------------------|------|-----------------|-------|
| | Alfabetizadas | | Não alfabetizadas | | Total | |
| | Número absoluto | % | Número absoluto | % | Número absoluto | % |
| Pessoas de 7 a 14 anos | | | | | | |
| Brasil | | | | | | |
| Homens | 674645 | 20,2 | 2670568 | 79,8 | 3345213 | 100,0 |
| Mulheres | 624486 | 19,3 | 2612318 | 80,7 | 3236804 | 100,0 |
| Rio Grande do Sul | | | | | | |
| Homens | 83515 | 34,9 | 155881 | 65,1 | 239396 | 100,0 |
| Mulheres | 78097 | 33,8 | 152630 | 66,2 | 230727 | 100,0 |
| São Francisco de Paula | | | | | | |
| Homens | 713 | 25,9 | 2039 | 74,1 | 2752 | 100,0 |
| Mulheres | 650 | 23,8 | 2086 | 76,2 | 2736 | 100,0 |
| Pessoas de 15 ou mais anos | | | | | | |
| Brasil | | | | | | |
| Homens | 3776067 | 42,9 | 5034134 | 57,1 | 8810201 | 100,0 |
| Mulheres | 2379500 | 27,2 | 6367581 | 72,8 | 8747081 | 100,0 |
| Rio Grande do Sul | | | | | | |
| Homens | 384167 | 62,0 | 235294 | 38,0 | 619461 | 100,0 |
| Mulheres | 298128 | 48,9 | 310938 | 51,1 | 609066 | 100,0 |
| São Francisco de Paula | | | | | | |
| Homens | 3596 | 56,1 | 2812 | 43,9 | 6408 | 100,0 |
| Mulheres | 2321 | 36,7 | 3998 | 63,3 | 6319 | 100,0 |
| Total - Pessoas de 7 anos ou mais | | | | | | |
| Brasil | | | | | | |
| Homens | 4450712 | 36,6 | 7704702 | 63,4 | 12155414 | 100,0 |
| Mulheres | 3003986 | 25,1 | 8979899 | 74,9 | 11983885 | 100,0 |
| Rio Grande do Sul | | | | | | |
| Homens | 467682 | 54,5 | 391175 | 45,5 | 858857 | 100,0 |
| Mulheres | 376225 | 44,8 | 463568 | 55,2 | 839793 | 100,0 |
| São Francisco de Paula | | | | | | |
| Homens | 4309 | 47,0 | 4851 | 53,0 | 9160 | 100,0 |
| Mulheres | 2971 | 32,8 | 6084 | 67,2 | 9055 | 100,0 |

Fonte: BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística. *Censo Demográfico*, Brasil, 1920.

A Tabela 2 apresenta dados do Recenseamento Geral de 1920 sobre alfabetização segundo o sexo, para as pessoas de sete anos ou mais, no Brasil, no Rio Grande do Sul e em São Francisco de Paula/RS.

Pode-se dizer que as taxas de alfabetização referentes ao total da população de 7 anos ou mais (que inclui os grupos de idade de 7 a 14 anos e de 15 anos ou mais), eram, tanto no Brasil e Rio Grande do Sul, como em São Francisco de Paula/RS, mais elevadas entre os homens do que entre mulheres. No Brasil, a taxa de alfabetização entre homens de 7 anos ou mais atingiu 36,6% do total, enquanto que, para as mulheres, a taxa é de apenas 25,1%, com uma diferença em desfavor destas equivalente a 11,5 pontos percentuais. No Rio Grande do Sul, as taxas de alfabetização tanto de homens como de mulheres são superiores às taxas nacionais, mas a desigualdade de gênero continua sendo praticamente a mesma: 54,5% entre os homens e 44,8% entre as mulheres, com uma diferença de 9 pontos percentuais em desfavor destas. Com relação ao município de São Francisco de Paula/RS, as taxas de alfabetização da população de sete anos ou mais são superiores às taxas nacionais de alfabetização, porém inferiores às taxas estaduais. Enquanto os homens apresentam taxa de alfabetização de 47,0%, as mulheres do município apresentam taxa de apenas 32,8%, com uma diferença ainda maior entre os sexos, da ordem de 14,2 pontos percentuais. Assim, a desigualdade entre os sexos quanto à taxa de alfabetização, sempre em desfavor das mulheres, é, em 1920, mais acentuada em São Francisco de Paula do que no Estado do Rio Grande do Sul e no Brasil como um todo.

Mas se, na mesma Tabela 2, considerarmos apenas o grupo de 7 a 14 anos, que se encontrava em idade de escolarização e, muitos/as dentre eles/as, ainda em fase de alfabetização, tem-se uma novidade importante: a desigualdade entre os sexos quanto à alfabetização fica reduzida a algo próximo a um (1,0) ponto percentual tanto para o Brasil (homens - 22,2%, mulheres - 19,3%) como para o Rio Grande do Sul (homens - 34,9%, mulheres - 33,8%), e a pouco mais de dois pontos percentuais (2,1) em São Francisco de Paula (homens - 25,9%, mulheres - 23,8%).

Já no grupo de idade de quinze anos ou mais, os homens brasileiros destacam-se em relação às mulheres, apresentando taxas de alfabetização sempre marcadamente mais elevadas do que elas: 42,9% contra 27,2% no Brasil, com diferença; 62,0% contra 48,9% no Rio Grande do Sul e 56,1% contra 36,7% em São

Francisco de Paula/RS, com diferença/desigualdade em desfavor das mulheres da ordem de 15,7, de 13,1 e de 19,4 pontos percentuais em termos de alfabetização.

Assim, as taxas de alfabetização entre homens e mulheres brasileiros/as, gaúchos/as e serranos/as, particularmente no grupo etário de 15 anos ou mais, confirmam que, no censo demográfico de 1920, estavam presentes as marcas das desigualdades de gênero e da discriminação social dos sexos, pois as mulheres, de acordo com a análise realizada, estavam em situação de relativa inferioridade em relação aos homens quanto à alfabetização. O que quer dizer que, tanto no Brasil como no Rio Grande do Sul, e não diferentemente em São Francisco de Paula/RS, a população analfabeta era constituída em proporção maior por mulheres ou que a proporção de mulheres alfabetizadas era inferior à verificada entre os homens. E era no município da pesquisa que a desigualdade atingia mais fortemente as mulheres em relação aos homens quanto à alfabetização, alcançando quase 20 (19,4) pontos percentuais de diferença.

O confronto realizado entre os dois grupos de idade distinguidos pelo Recenseamento de 1920 (pessoas de 7 anos ou mais e pessoas de 15 anos ou mais) já aponta claramente em duas direções: para desigualdades maiores à medida que se retrocede no tempo, ou que se possa dispor de dados mais detalhados por grupos de idade, e tendência à diminuição das desigualdades entre os sexos com o passar do tempo ou com a sucessão de gerações.

3.4 ALFABETIZAÇÃO EM SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS EM 1950

As taxas de alfabetização entre as pessoas de 5 anos ou mais, calculadas com base no Censo Demográfico 1950 (Tabela 3), revelam que, em confronto com o recenseamento de 1920: a) as taxa de alfabetização vinham aumentando, mesmo que com bastante lentidão; b) que esse aumento se dava tanto entre os homens como entre as mulheres e c) que as desigualdades em desfavor das mulheres vinham diminuindo, como já percebido nos dados relativos a 1920.

Com efeito: a) a taxa de alfabetização para a população total de 5 anos ou mais (homens + mulheres) passa a atingir, em 1950, 49,4% em São Francisco de Paula, 35,8% no país e 58,6% no Estado, mantendo-se a taxa do município entre a

do estado e a nacional; b) a taxa de analfabetismo cai, em relação a 1920, tanto para os homens como para as mulheres; c) de 1920 para 1950, as desigualdades que atingiam as mulheres em relação aos homens quanto à alfabetização tiveram acentuada redução para 4,6 pontos percentuais no Brasil (homens - 38,5%, mulheres - 33,9%), 4,3 pontos percentuais no Rio Grande do Sul (homens - 60,8%, mulheres - 56,5) e 5,3 pontos percentuais em São Francisco de Paula (homens - 52,0, mulheres - 46,7) (Tabela 3).

Tabela 3 - Pessoas presentes, de 5 anos e mais, total e alfabetizadas - Brasil, Rio Grande do Sul e São Francisco de Paula, 1950.

| Especificação | Pessoas presentes de 5 anos ou mais | | |
|------------------------|-------------------------------------|----------|----------|
| | Totais | | |
| | Total | Homens | Mulheres |
| Brasil | | | |
| Total | 51944397 | 25885001 | 26059396 |
| Alfabetizadas | 18588722 | 9966392 | 8822340 |
| % Alfabetizadas | 35,8 | 38,5 | 33,9 |
| Rio Grande do Sul | | | |
| Total | 3488824 | 1737836 | 1750988 |
| Alfabetizadas | 2044831 | 1055854 | 988977 |
| % Alfabetizadas | 58,6 | 60,8 | 56,5 |
| São Francisco de Paula | | | |
| Total | 33273 | 16883 | 16390 |
| Alfabetizadas | 16430 | 8774 | 7656 |
| % Alfabetizadas | 49,4 | 52,0 | 46,7 |

Fonte: IBGE, *Censo Demográfico, Brasil, 1950*.

A Tabela 4, referente às pessoas de 5 anos e mais, por sexo e alfabetização, segundo grupos de idade, para o país como um todo, conforme censo 1950, aponta que existiam desigualdades entre homens e mulheres quanto às taxas de alfabetização em todos os grupos de idade.

No censo de 1950, nos grupos de idade abaixo de 20 anos, as mulheres já levam alguma vantagem em relação aos homens em termos de taxa de alfabetização. Com efeito, No grupo de idade de 5 a 9 anos, as meninas brasileiras atingem uma taxa de alfabetização de 1,1 ponto percentual superior à taxa dos meninos: 20,6% contra 19,5%, respectivamente. No grupo de idade de 10 a 14 anos, as meninas destacam-se ainda mais, com uma taxa de 64,8%, equivalente a 1,9 pontos percentuais acima da taxa de alfabetização de meninos (62,9%). No

grupo de idade de 15 a 19 anos, as mulheres brasileiras permaneciam com taxa de alfabetização levemente superior à dos homens: 71,6% contra 70,5%. Esses grupos de idade referem-se às gerações mais jovens, em que o sexo feminino já se encontra um pouco mais alfabetizado com relação aos homens.

Mas, em todos os grupos de idade a partir de 20 a 24 anos, as taxas de alfabetização das mulheres são inferiores àquelas dos homens. Nesse grupo de 20 a 24 anos, a taxa de alfabetização dos homens (73,1%) era 3,6 pontos percentuais superior à taxa das mulheres (69,5%). A mesma tendência ocorre em todos os grupos seguintes de idade, até o grupo de 80 anos ou mais, aumentando a desigualdade em desfavor das mulheres à medida que se vai para os grupos de idade mais avançada. Alguns exemplos ilustram essa constatação. No grupo de 30 a 39 anos, enquanto os homens atingem a taxa de alfabetização de 71,0%, as mulheres se mantêm apenas na taxa de 62,2%, o que significa uma diferença de 8,8 pontos percentuais em benefício do sexo masculino. Os homens de 60 a 69 anos detinham uma taxa de alfabetização de 13,7 pontos percentuais acima daquela das mulheres: 61,2% e 47,5%, respectivamente. Nos grupos seguintes, a diferença mantém-se sempre acima de 10 pontos percentuais: 57,0% para os homens e 45,8% para as mulheres no grupo de 70 a 79 anos e 46,3% para os homens e 35,8% para as mulheres no grupo de idade de 80 anos ou mais. Portanto, segundo o Censo 1950, quanto mais velhas as gerações, menos alfabetizadas encontravam-se as mulheres brasileiras em relação aos homens. Mas, nas gerações posteriores (abaixo dos 20 anos), a situação já se havia invertido, com tendência de taxas de alfabetização mais elevadas entre as mulheres, o que, como se verá adiante, será confirmado pelos censos seguintes.

Tabela 4 - Pessoas presentes, de 5 anos e mais, por sexo e alfabetização, segundo grupos de idade - Brasil, 1950.

| Grupos de idade | Pessoas presentes de 5 anos e mais | | | | | | | | |
|-----------------|------------------------------------|---------|----------|---------------|---------|----------|-----------------|--------|----------|
| | Totais | | | Alfabetizadas | | | % alfabetizadas | | |
| | Total | Homens | Mulheres | Total | Homens | Mulheres | Total | Homens | Mulheres |
| Totais | 3488824 | 1737836 | 1750988 | 2044831 | 1055854 | 988977 | 58,6 | 60,8 | 56,5 |
| 5 a 9 anos | 549823 | 279603 | 270220 | 110181 | 54554 | 55627 | 20,0 | 19,5 | 20,6 |
| 10 a 14 anos | 497509 | 251197 | 246312 | 317660 | 157948 | 159712 | 63,9 | 62,9 | 64,8 |
| 15 a 19 anos | 453357 | 221546 | 231811 | 322235 | 156159 | 166076 | 71,1 | 70,5 | 71,6 |
| 20 a 24 anos | 398289 | 192416 | 205873 | 283766 | 140675 | 143091 | 71,2 | 73,1 | 69,5 |
| 25 a 29 anos | 327256 | 161118 | 166138 | 224862 | 116287 | 108575 | 68,7 | 72,2 | 65,4 |
| 30 a 39 anos | 502634 | 251582 | 251052 | 334913 | 178635 | 156278 | 66,6 | 71,0 | 62,2 |
| 40 a 49 anos | 345239 | 175522 | 169717 | 219323 | 122313 | 97010 | 63,5 | 69,7 | 57,2 |
| 50 a 59 anos | 218617 | 110429 | 108188 | 129424 | 73576 | 55848 | 59,2 | 66,6 | 51,6 |
| 60 a 69 anos | 125177 | 62693 | 62484 | 68037 | 38364 | 29673 | 54,4 | 61,2 | 47,5 |
| 70 a 79 anos | 47621 | 22224 | 25397 | 24307 | 12665 | 11642 | 51,0 | 57,0 | 45,8 |
| 80 anos e mais | 15093 | 5744 | 9349 | 6007 | 2661 | 3346 | 39,8 | 46,3 | 35,8 |
| Idade ignorada | 8209 | 3762 | 4447 | 4116 | 2017 | 2099 | 50,1 | 53,6 | 47,2 |

Fonte: IBGE, *Censo Demográfico*, Brasil, 1950.

3.5 ALFABETIZAÇÃO EM SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS EM 1980

Tabela 5 - Pessoas de 5 anos ou mais, sem instrução e menos de 1 ano de estudo, por sexo. São Francisco de Paula/RS - 1980.

| Especificação | Pessoas de 5 anos ou mais | | |
|----------------------------------|---------------------------|--------|----------|
| | Total | Homens | Mulheres |
| Total | 20498 | 10474 | 10024 |
| Sem instrução e menos de 1 ano | 4990 | 2410 | 2580 |
| % sem instrução e menos de 1 ano | 24,3 | 23,0 | 25,7 |

Fonte: IBGE. *Censo Demográfico*, Rio Grande do Sul, 1980.

Para o Censo de 1980, o IBGE não fornece taxa de alfabetização ou analfabetismo para os municípios por sexo e grupos de idade. A informação que se tem refere-se ao número de pessoas sem instrução ou com menos de um ano de estudo, o que deve situar-se próximo do número de analfabetos. De acordo com esse censo (Tabela 5), para o conjunto da população de São Francisco de Paula/RS de 5 anos ou mais, a taxa de pessoas sem instrução e com menos de um ano de estudo (taxa próxima à de analfabetismo) era de 23,0% entre os homens e de 25,7% entre as mulheres, ou seja, quase 3 pontos percentuais mais elevada entre as mulheres.

Infelizmente, os censos não oferecem, para os municípios, informações por grupos de idade. Isto significa que, em 1980, as mulheres serranas de 5 ou mais anos encontravam-se, em seu conjunto, relativamente menos alfabetizadas do que os homens. Mas o exame do Censo de 1950, acima analisado, sugere que, assim como no Brasil como um todo, também no nível municipal, a situação de inferioridade das mulheres em relação aos homens quanto à alfabetização deveria estar se invertendo nas gerações mais jovens.

Pensando, agora, em termos de alfabetização, em 1980, enquanto 77% dos homens serranos já se encontravam alfabetizados, apenas 74,3% das mulheres também eram alfabetizadas, com diferença de 2,7% em desfavor das mulheres. Assim, mesmo que as taxas de alfabetização tenham aumentado significativamente para ambos os sexos, de 50,6% em 1950 para 75,7% em 1980, com um aumento de 25,1 pontos percentuais no intervalo de três décadas consecutivas (1950-1980), as desigualdades entre homens e mulheres, mesmo que gradativamente menores,

mantiveram-se em 1980, reforçando os papéis sociais dos sexos e as desigualdades históricas de gênero.

Assim, as mulheres de São Francisco de Paula/RS permaneceram, em seu conjunto (mulheres de 5 anos ou mais), quanto às taxas de alfabetização, em situação de desigualdade com relação aos homens, confirmando a desigualdade entre os sexos quanto à alfabetização que se vinha observando para São Francisco de Paula/RS desde 1920.

Como não se dispõe de dados por grupos de idade para São Francisco de Paula, recorre-se agora aos dados sobre alfabetização no Rio Grande do Sul em 1980, no sentido de se ter tais informações pelo menos para o conjunto do Estado. Como a Tabela 6 apresenta, no censo de 1980 havia, no referido Estado, uma taxa total (entre homens e mulheres) de 82,7% de alfabetizados, sendo 83,3% para a população masculina e 82,1% entre a população feminina, com diferença de apenas 1,2 pontos percentuais em desfavor das mulheres.

Mas, se for analisada a situação no Rio Grande do Sul por grupos de idade, percebe-se que nos grupos de 5 a 9 anos até o grupo de 20 a 24 anos, as mulheres detêm taxas de alfabetização um pouco superiores com relação aos homens. As diferenças nas taxas de alfabetização em favor das mulheres vão de 2,2 pontos percentuais no grupo de idade de 5 a 9 anos, a 1,8 e 1,6 pontos nos dois grupos seguintes (10 a 14 e 15 a 19 anos) a apenas 0,4 pontos percentuais no grupo de idade de 20 a 24 anos.

Se nesses grupos mais jovens as mulheres estavam mais alfabetizadas, a partir do grupo de 25 anos a 29 anos, a vantagem em termos de alfabetização se mantinha em favor dos homens, com as seguintes diferenças em pontos percentuais: 0,2 no grupo de idade de 25 a 29 anos; 0,8 no grupo de idade de 30 a 34 anos; 1,7 no grupo de idade de 35 a 39 anos; 2,9 no grupo de 40 a 44 anos; 3,9 no grupo de 45 a 49 anos; 4,5 no grupo de 50 a 54 anos; 6,9 no grupo de 55 a 59 anos; 8,0 no grupo de 60 a 64 anos; 7,9 no grupo de 65 a 69 anos; e um máximo de 10,6 pontos percentuais na população mais idosa (70 anos ou mais) investigada no Censo de 1980 (Tabela 6).

A mesma Tabela 6 permite ver que, das pessoas de 70 anos ou mais até o grupo mais alfabetizado, que é o de 15 a 19 anos, a taxa de alfabetização se eleva de 60,9% para 95,2% na população total; de 66,0% para 94,4% na população masculina e de 56,4% para 96,0% na população feminina. A variação da taxa de

alfabetização em pontos percentuais foi muito maior para as mulheres (+39,4) do que para os homens (+28,4).

Esse aumento nas taxas de alfabetização, à medida que se passa das gerações mais idosas às mais jovens recenseadas em 1980, tem relação direta com a progressiva ampliação do acesso à escola, com destaque para a população feminina, a qual, pelo menos desde o Censo 1950, a começar pelos grupos de idade mais jovens, passou a superar a população masculina quanto à alfabetização. Essa inversão ocorreu no conjunto do país e do Estado, como se viu. Pode-se supor que o mesmo esteja acontecendo em nível dos municípios, inclusive no de São Francisco de Paula, tendência esta que os censos não permitem confirmar inteiramente, por não discriminarem, em nível municipal, os dados de alfabetização por grupos de idade.

Tabela 6 - Pessoas de 5 anos ou mais, segundo a alfabetização e sexo, por grupos de idade. Rio Grande do Sul - 1980.

| Especificação | Pessoas de 5 anos ou mais | | | | | | | | |
|----------------|---------------------------|---------|----------|---------------|---------|----------|-----------------|--------|----------|
| | Totais | | | Alfabetizadas | | | % alfabetizadas | | |
| | Total | Homens | Mulheres | Total | Homens | Mulheres | Total | Homens | Mulheres |
| Total | 6903381 | 3407737 | 3495644 | 5709011 | 2837640 | 2871371 | 82,7 | 83,3 | 82,1 |
| 5 a 9 anos | 805458 | 410670 | 394785 | 378444 | 188602 | 189842 | 47,0 | 45,9 | 48,1 |
| 10 a 14 anos | 843464 | 426814 | 416650 | 787703 | 394727 | 392976 | 93,4 | 92,5 | 94,3 |
| 15 a 19 anos | 893001 | 444213 | 448788 | 850272 | 419368 | 430904 | 95,2 | 94,4 | 96,0 |
| 20 a 24 anos | 791799 | 392054 | 399745 | 748068 | 369583 | 378485 | 94,5 | 94,3 | 94,7 |
| 25 a 29 anos | 668646 | 330670 | 337976 | 617515 | 305716 | 311799 | 92,4 | 92,5 | 92,3 |
| 30 a 34 anos | 554212 | 274821 | 279391 | 498730 | 248333 | 250397 | 90,0 | 90,4 | 89,6 |
| 35 a 39 anos | 458452 | 226139 | 232313 | 398153 | 198348 | 199805 | 86,8 | 87,7 | 86,0 |
| 40 a 44 anos | 410203 | 203541 | 206662 | 342620 | 172999 | 169621 | 83,5 | 85,0 | 82,1 |
| 45 a 49 anos | 354873 | 174228 | 180645 | 288508 | 145089 | 143419 | 81,3 | 83,3 | 79,4 |
| 50 a 54 anos | 312657 | 152420 | 160237 | 245926 | 123412 | 122514 | 78,7 | 81,0 | 76,5 |
| 55 a 59 anos | 243840 | 117526 | 126314 | 181562 | 91703 | 89859 | 74,5 | 78,0 | 71,1 |
| 60 a 64 anos | 195090 | 91734 | 103356 | 138079 | 68835 | 69244 | 70,8 | 75,0 | 67,0 |
| 65 a 69 anos | 152883 | 70266 | 82617 | 100014 | 48944 | 51070 | 65,4 | 69,7 | 61,8 |
| 70 anos ou + | 208971 | 87646 | 121325 | 127163 | 58749 | 68414 | 60,9 | 67,0 | 56,4 |
| Idade ignorada | 9832 | 4995 | 4837 | 6254 | 3232 | 3022 | 63,6 | 64,7 | 62,5 |

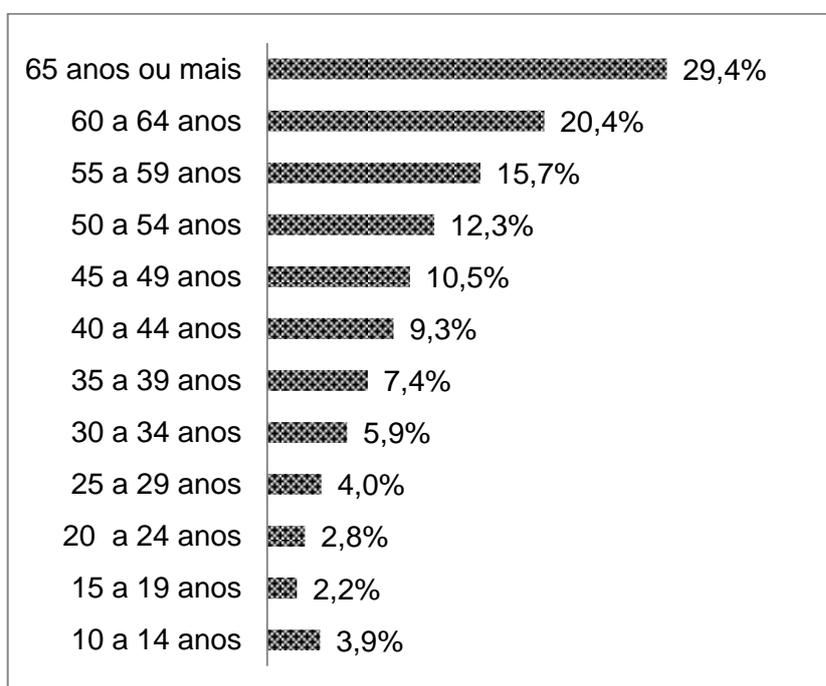
Fonte: IBGE. *Censo Demográfico*, Rio Grande do Sul, 1980.

3.6 ALFABETIZAÇÃO EM SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS EM 2010

Como verificado nos censos demográficos do IBGE de 1950 e 1980, quanto mais velhas as gerações (ou quanto mais velhos os grupos de idade), menos alfabetizada a população correspondente. Iniciamos este subcapítulo focando o analfabetismo, porque o Censo 2010 apresenta, para os municípios, as taxas de analfabetismo, não as de alfabetização, como se verá adiante.

Iniciando-se pelo Brasil, o Gráfico 1 comprova, para o ano de 2010, o que se vinha dizendo em relação aos censos de 1950 e 1980. A taxa de analfabetismo verificada em 2010 para a população brasileira de 10 anos ou mais, sem distinção de sexo, que era de 29,4% no grupo etário de 65 anos ou mais, fica reduzida para apenas 2,2% no grupo de 15 a 19 (o grupo de menor taxa), com uma diferença 27,2 pontos percentuais entre as taxas máxima e mínima de analfabetismo.

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo os grupos de idade, Brasil, 2010.



Fonte: IBGE, *Censo Demográfico*, Brasil, 2010.

Conclui-se, a partir da observação do Gráfico 1, que a tendência de as gerações mais novas estarem mais alfabetizadas do que as gerações mais velhas deve-se muito à alfabetização escolarizada, que proporcionou, ao longo o século

XX, ampliação das oportunidades de escolarização e alfabetização para um número cada vez maior de pessoas das classes populares, incluindo pobres, mulheres, deficientes, negros e indígenas.

No documento oficial do censo demográfico do IBGE de 2010, a ênfase para a apresentação dos dados de alfabetização é justificada pelo fato de que a alfabetização é a primeira etapa de outros níveis mais elevados de instrução, sendo, assim, fundamental assegurar, no Brasil, que “as crianças frequentem o ensino fundamental nas idades apropriadas” (BRASIL, 2010, p. 84), reduzindo, desta forma, o analfabetismo no país. Em âmbito internacional, o analfabetismo é monitorado através de taxas nos grupos de 15 anos ou mais, considerando a faixa etária que já apresentará os problemas e reflexos das desigualdades sociais. No Brasil, o Censo de 2010 trouxe dados para o país. Os dados apontam que “14,6 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade não sabiam sequer ler e escrever um bilhete simples, sendo de 9,0% a taxa de analfabetismo deste contingente”. (Idem, *ibidem*). Mas, a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais foi de 9,6% (Tabela 7), apresentando tendência de declínio desde o período de 1940 até 2010.

Tabela 7 - Taxas de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais - Brasil, Rio Grande do Sul e São Francisco de Paula, 2010.

| Especificação | Pessoas de 15 anos ou mais | | |
|------------------------|----------------------------|--------|----------|
| | Total | Homens | Mulheres |
| Brasil | 9,6 | 9,9 | 9,3 |
| Rio Grande do Sul | 4,5 | 4,4 | 4,7 |
| São Francisco de Paula | 6,3 | 6,2 | 6,4 |

Fonte: IBGE, *Censo Demográfico, Brasil, 2010*.

A Tabela 7 apresenta as taxas de analfabetismo, por sexo, entre pessoas de 15 anos ou mais, no Brasil, no Rio Grande do Sul e em São Francisco de Paula/RS, no ano de 2010, todas elas situadas entre 4,4% (RS - homens) e 9,9% (Brasil, homens). De qualquer forma, contra uma desigualdade acentuada em desfavor das mulheres no passado, os dados da Tabela 7 revelam, para cada uma das populações de 15 anos ou mais das três unidades consideradas (Brasil, Rio Grande do Sul e São Francisco de Paula), uma quase igualdade entre as taxas feminina e masculina de analfabetismo em 2010. A taxa de analfabetismo feminina apresenta-se levemente inferior à dos homens no Brasil e levemente superior no Rio Grande

do Sul e em São Francisco de Paula/RS. Infelizmente, as taxas de analfabetismo sem discriminação de grupos de idade acabam escondendo a mudança que vem se verificando quando se dispõe de dados por grupos de idade, como no caso do Brasil e de cada Estado individualmente.

No Brasil, segundo Censo Demográfico de 2010 (Tabela 7), enquanto as mulheres de 15 anos ou mais apresentam taxas de analfabetismo de 9,3%, o que representa que a alfabetização entre as mulheres brasileiras em 2010 atingiu os 90,7%, os homens apresentam taxa de analfabetismo de 9,9%, ou que eles atingiram, em 2010, um percentual de alfabetização de 90,1%, com uma diferença na taxa de alfabetização de 0,6 pontos percentuais em favor das mulheres em relação aos homens. Apontamento que demonstra situação contrária do que ocorrera em toda a história da alfabetização no Brasil.

Portanto, conforme a Tabela 8, em 2010, as taxas de analfabetismo, tanto entre homens como entre mulheres, é atualmente muito inferior às taxas verificadas no primeiro recenseamento brasileiro de 1872, que eram, então, de 82,3% para o Brasil e de 76,8% para o Estado do Rio Grande do Sul, sempre entre as pessoas de 5 anos ou mais, com um crescimento a partir do final do século XIX ou início do século XX (FERRARO, 2009b). Porém, mesmo que a situação se tenha invertido, passando-se de uma sociedade de analfabetos para uma em que a maioria da população, hoje, encontra-se alfabetizada, não se pode deixar de considerar que ainda existem, na atualidade, brasileiros e brasileiras em situação de profundo analfabetismo.

Na perspectiva de gênero, a desigualdade social quanto à alfabetização está invertendo-se. Se antes, conforme analisado nos censos demográficos brasileiros de 1872, 1920 e 1950, as mulheres encontravam-se, comparativamente aos homens, em estado de inferioridade, a análise dos censos de 1980 e 2010 revela que as mulheres vêm, a partir dos grupos das gerações mais jovens, levando cada vez mais vantagem em relação aos homens quanto às taxas de alfabetização.

Agora, segundo os dados do Censo Demográfico de 2010 (Tabela 7), as mulheres brasileiras compõem a maior representatividade da população nacional alfabetizada. Elas não só se destacam cada vez mais nos níveis de alfabetização, mas também estão cada vez mais inseridas na escolarização e preenchem as melhores taxas de desempenho e continuidade escolar, se comparadas com os homens.

Conforme a mesma Tabela 7, no Estado do Rio Grande do Sul, a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais era de apenas 4,5%, - menos de metade da taxa nacional, - atingindo a alfabetização 95,5% da população gaúcha. Quanto à população total do município da pesquisa, a taxa de alfabetização situa-se entre a taxa do país e a do Estado.

Considerando a perspectiva de gênero, 4,7% das mulheres gaúchas permaneciam em situação de analfabetismo em 2010, contra uma taxa um pouco menor (4,4%) entre os homens.

No município da pesquisa, a taxa de alfabetização verificada em 2010 entre os homens era de 93,8%, o que significa que restavam apenas (ou ainda!) 6,2% de analfabetos entre eles. Para as mulheres serranas, a taxa de alfabetização era um pouco menor (93,6%) e a de analfabetismo um pouco maior (6,4%) do que as verificadas entre os homens.

Assim, pode-se considerar, a partir desta pesquisa, que o analfabetismo no município de São Francisco de Paula/RS encontra-se ainda vinculado mais ao sexo feminino do que ao sexo masculino, com uma diferença pequena nas taxas de alfabetização, de 0,2 pontos percentuais a favor dos homens na população de 15 anos ou mais, no último censo demográfico brasileiro de 2010.

Desta maneira, por mais que se tenha verificado um crescimento significativo das taxas de alfabetização no município da pesquisa, bem como no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul, permanece vivo o desafio social, político e educacional pela superação do analfabetismo, tanto entre mulheres como entre homens.

Por fim, retornando-se à Tabela 6, esta revela que, em 1980, no Estado do Rio Grande do Sul, as mulheres apresentavam taxas de alfabetização levemente mais elevadas do que os homens em todos os grupos de idade abaixo de 25 anos, isto é, a partir do grupo de idade de 5 a 9 anos até o grupo de idade de 20 a 24 anos. Isto sugere que algo parecido poderia/pode estar ocorrendo também no município gaúcho da pesquisa, embora a falta de discriminação dos dados municipais por grupos de idade impeça tal confirmação.

Sintetizando, com a ressalva que se acaba de fazer, os dados analisados sugerem que se estaria caminhando, não para uma igualdade de gênero, mas para o que Ferraro (2009b) chama de inversão nessa relação, com vantagem progressiva das mulheres, a partir dos grupos mais jovens.

A Tabela 8, que considera o país como um todo, confirma esta avaliação. Com efeito, em 2010, as taxas de alfabetização eram mais elevadas entre as mulheres do que entre os homens em todos os grupos de idade desde o grupo de idade de 5 a 9 anos até aquele de 50 a 54 anos de idade, reduzindo-se, portanto, a vantagem masculina, no país como um todo, à população mais idosa, com 55 anos ou mais. Isto leva a supor que, com maior ou menor velocidade, o mesmo fenômeno deve estar ocorrendo nas diferentes Unidades da Federação e, inclusive, no município da pesquisa, pelos menos nos grupos de idade mais jovens.

Tabela 8 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, alfabetizadas e por sexo, segundo os grupos de idade, Brasil - 2010.

| Grupos de idade | Total | Homens | Mulheres | Pessoas de 5 anos ou mais de idade | | | | | |
|-----------------|-----------|----------|----------|------------------------------------|----------|----------|-----------------|--------|----------|
| | | | | Alfabetizadas | | | % alfabetizadas | | |
| | | | | Total | Homens | Mulheres | Total | Homens | Mulheres |
| Total | 176959641 | 86390003 | 90569638 | 157628796 | 76440580 | 81188216 | 89,1 | 88,5 | 89,6 |
| 5 a 9 anos | 14969375 | 7624144 | 7345231 | 10243215 | 5079463 | 5163752 | 68,4 | 66,6 | 70,3 |
| 10 a 14 anos | 17166761 | 8725413 | 8441348 | 16495659 | 8285552 | 8210107 | 96,1 | 95,0 | 97,3 |
| 15 a 19 anos | 16990872 | 8558868 | 8432004 | 16617189 | 8306805 | 8310384 | 97,8 | 97,1 | 98,6 |
| 20 a 24 anos | 17245192 | 8630229 | 8614963 | 16767660 | 8317759 | 8449901 | 97,2 | 96,4 | 98,1 |
| 25 a 29 anos | 17104414 | 8460995 | 8643419 | 16425545 | 8032198 | 8393347 | 96,0 | 94,9 | 97,1 |
| 30 a 34 anos | 15744512 | 7717658 | 8026854 | 14822960 | 7155069 | 7667891 | 94,1 | 92,7 | 95,5 |
| 35 a 39 anos | 13888579 | 6766664 | 7121915 | 12865060 | 6168475 | 6696585 | 92,6 | 91,2 | 94,0 |
| 40 a 44 anos | 13009364 | 6320568 | 6688796 | 11800327 | 5654505 | 6145822 | 90,7 | 89,5 | 91,9 |
| 45 a 49 anos | 11833352 | 5692014 | 6141338 | 10591463 | 5039661 | 5551802 | 89,5 | 88,5 | 90,4 |
| 50 a 54 anos | 10140402 | 4834995 | 5305407 | 8895243 | 4229634 | 4665609 | 87,7 | 87,5 | 87,9 |
| 55 a 59 anos | 8276221 | 3902344 | 4373877 | 6974894 | 3307739 | 3667155 | 84,3 | 84,8 | 83,8 |
| 60 a 64 anos | 6509120 | 3041035 | 3468085 | 5182313 | 2444557 | 2737756 | 79,6 | 80,4 | 78,9 |
| 65 a 69 anos | 4840810 | 2224065 | 2616745 | 3620917 | 1690567 | 1930350 | 74,8 | 76,0 | 73,8 |
| 70 a 74 anos | 3741636 | 1667372 | 2074264 | 2695518 | 1225660 | 1469858 | 72,0 | 73,5 | 70,9 |
| 75 a 79 anos | 2563447 | 1090517 | 1472930 | 1768283 | 770394 | 997889 | 69,0 | 70,6 | 67,7 |
| 80 anos ou mais | 2935584 | 1133122 | 1802462 | 1862550 | 732542 | 1130008 | 63,4 | 64,6 | 62,7 |

Fonte: IBGE. *Censo Demográfico*, Brasil, 2010.

3.7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O tema da pesquisa aqui desenvolvido representou a tentativa de construir uma história da alfabetização em São Francisco de Paula/RS, situando os fatos históricos relacionados também ao Rio Grande do Sul e ao Brasil, em uma perspectiva de gênero, que trabalhasse com as questões de igualdade e desigualdade entre os sexos quanto à alfabetização. Segundo Apple (2013), as mulheres necessitam de um espaço na sociedade, para desenvolverem-se ativamente. Nessa perspectiva, a instrução feminina se apresenta como um destes caminhos viáveis. A pesquisa aqui desenvolvida fez um recorte, verificando as diferenças nas taxas de alfabetização entre meninos e meninas e homens e mulheres.

Cook-Gumperz (1991) destaca que o estreitamento da relação entre alfabetização e escolarização vem sendo efetivado em âmbito quase que “internacional” em toda a Europa, desde as quatro primeiras décadas do século XX. Sem alfabetização é impossível escolarizar-se, sem escolarização cada vez mais é difícil alfabetizar-se. As minhas experiências como alfabetizadora de jovens e adultos apontam que os alunos e as alunas, quando relatam sobre seu estado de analfabetismo, quase sempre vinculavam esse estado com a falta de oportunidade de acesso e permanência na escola. A mesma percepção é verificada não apenas no ponto de vista deles, mas também a sociedade como um todo tem esse mesmo pensamento de que a alfabetização se dá e deve dar-se no espaço escolar. Isso quer dizer que existe uma relação muito estreita entre os dois processos: de alfabetização e de escolarização.

As altíssimas taxas de analfabetismo verificadas para o conjunto do país, em 1872, coincidem com o reconhecimento da grande falta de escolas e de acesso a elas pela maioria da população durante o período do Segundo Reinado. Por exemplo, no Estado do Rio Grande do Sul, em 1870, mais de dois terços da mocidade rio-grandense não tinha instrução primária. Na década de 1870, o ensino primário no Estado já “compreendia 252 aulas: 162 do sexo masculino, com 4.976 alunos, mas apenas 90 para o sexo feminino, com 2.678 alunas. Estavam vagas 70 cadeiras do sexo masculino e 15 do feminino, num total de 85”. (SCHNEIDER, 1993,

p. 307). Assim, além da falta absoluta de escolas, continuava-se, no Rio Grande do Sul, assim como em todo o Brasil, com menor número de vagas para a instrução feminina do que para a masculina.

Quanto ao censo de 1872, não se dispõe de dados estatísticos sobre analfabetismo em São Francisco de Paula, uma vez que ainda não fora emancipado como município. Existem, porém, dados que permitem avaliar as desigualdades entre meninos e meninas quanto à instrução e escolarização primária no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul.

Schneider (1993) afirma que, em 1827, surgiram as primeiras aulas de alfabetização escolarizada para os meninos da Freguesia de São Francisco de Paula de Cima da Serra. Nesse período, o município da pesquisa fazia parte da Vila de Santo Antônio da Patrulha/RS. Portanto, segundo registros escolares analisados (Idem, *ibidem*), os meninos foram os primeiros a receber a instrução primária na Vila de Santo Antônio da Patrulha, à que pertencia a freguesia de São Francisco de Paula de Cima da Serra.

Não só no município da pesquisa, mas em todo o Estado, as meninas estavam, no final do século XIX, em sua maior parte, excluídas dos espaços de alfabetização escolarizada. É relevante considerar que as poucas aulas de alfabetização que ocorriam, então, no município da pesquisa, tinham lugar em casas de família, instruídas por professores contratados, para alfabetizarem as crianças. Ao que tudo indica, naquele momento, para o município da pesquisa, a alfabetização não escolarizada estava menos disponível do que para as populações brasileira e gaúcha.

Com efeito, em 1831, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, atual Estado do Rio Grande do Sul, algumas escolas foram criadas para meninos e, nesse ano, surge também a primeira escola de instrução feminina na Vila de Santo Antônio da Patrulha, como aponta Schneider (1993, p.34). Mas, mesmo com esta pequena abertura quanto ao acesso à instrução para a população feminina gaúcha, certamente foram poucas as meninas residentes na freguesia de São Francisco de Cima da Serra que, devido à distância, puderam se deslocar até Santo Antônio da Patrulha para realizarem sua instrução primária e, assim, alfabetizar-se.

Segundo registros históricos, em 1849 (Idem, ibidem), em São Francisco de Paula de Cima da Serra, havia apenas 16 alunos meninos frequentando as aulas de instrução primária destinadas ao sexo masculino. Somado ao da Vila de Santo Antônio da Patrulha, esse número chegava a 32 alunos. A escola feminina de primeiras letras em Santo Antônio da Patrulha era frequentada, neste mesmo período, por apenas 20 meninas, incluindo as poucas que vinham de São Francisco de Paula de Cima da Serra.

Quando da implantação do regime republicano (1889) no Brasil, “a maioria das mulheres era analfabeta” (ALMEIDA, 2014, p. 174), embora o analfabetismo também se estendesse à maioria da população independentemente do sexo. Esse período, no entanto, foi marcado por intensos debates no Brasil quanto à possível implantação da coeducação, ou seja, da escolarização comum para ambos os sexos. E os debates desse período também receberam contribuições das concepções liberais que vinham da Europa. Nesse período, predominou, no Brasil, a concepção utilitarista do ideário positivista de Auguste Comte sobre a instrução, reforçando os papéis sociais distintos dos sexos, concepção esta que constituiu parte também do discurso feminista europeu, o qual aos poucos veio para o Brasil, bastando lembrar as ideias da inglesa Mary Wollstonecraft (1759 - 1797), que influenciou a brasileira Nísia Floresta (1809-1885), como se viu antes.

Em 1889 (Idem, ibidem, p.112), o Estado do Rio Grande do Sul contava com uma população de 652.219 habitantes, mas apenas 3,8% da população gaúcha encontrava-se escolarizada. Os números de crianças gaúchas que tinham acesso à instrução elementar escolarizada apontam para a manutenção das desigualdades históricas de gênero, pois, de um total de 6.012 crianças que haviam sido escolarizadas neste período, apenas 2.178 eram meninas, enquanto o número de meninos escolarizados chegava a 3.834.

Em 1890, surgem, no Brasil, os primeiros grupos escolares. Em São Francisco de Paula, município emancipado em 1903, foi criado em 1914 o assim chamado “Colegião”, que em 1918, torna-se “Grupo Escolar José de Alencar”, conforme indicam alguns autores locais, como Fonseca (2012, 2015), Teixeira (2002) e Silva (2000, 2011). O referido colégio existe ainda sob o nome de “Colégio Estadual José de Alencar”, também chamado de “CEJA” e “Escola Normal”, por

motivo da oferta do curso de magistério. Nos dias atuais, no município, esta é a única escola que oferta a Educação Básica, desde a pré-escola (o último ano da Educação Infantil), até os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio, incluindo o curso do Magistério, para formação básica de professoras e professores de anos iniciais. De acordo com Souza (2014, p. 62), foi através da criação dos grupos escolares que se estabeleceu no Brasil “o princípio da igualdade da educação entre os sexos”, pois, segundo a autora, através dos grupos escolares começou a ser desenvolvida uma escolarização com “igual número de classes para meninas e meninos”, que foi um dos princípios da instrução que seria oferecida por esses grupos escolares a partir da reforma de 1892.

A partir de meados do século XX, principalmente, as desigualdades de gênero quanto à instrução do povo brasileiro, gaúcho e serrano foram sendo reduzidas, na medida em que se foi ampliando o acesso à escola. Ferraro (2009b) identifica, a partir do censo de 1940, uma tendência de inversão das desigualdades de gênero quanto à alfabetização, antes a favor dos homens, e agora a favor das mulheres. Souza (2014, p. 63), por sua vez, identifica desde o início do século XX um aumento da escolarização, mas com um número de crianças do sexo masculino matriculadas em escolas do país “levemente superior ao número de meninas”.

Almeida (2014b, p. 91-92) observa que, apesar de toda a repressão no período ditadura militar (1964-1985), os movimentos feministas no Brasil voltaram com força, reafirmando que “o mundo era formado pelos dois sexos, existindo entre eles relações de poder que produziam a desigualdade” e que, além desse fortalecimento dos movimentos feministas, nas décadas de 1980 e 1990, uma nova geração de mulheres passou a problematizar os papéis sociais dos sexos. Nesse período, surgiram também os estudos de gênero, e “o termo gênero passou a ser adotado como comum aos dois sexos”, com destaque para o “paradigma de igualdade na diferença” (ALMEIDA, 2014b, p. 91). Paradigma este que se articula, nesta pesquisa, com a ideia de uma escolarização gratuita, laica, universal e para todos, sem distinção de sexo, como defendia Condorcet. Arend (2013) aponta que, desde os anos 1980, as perspectivas de escolarização para as mulheres foram ampliando-se, porque, a partir daí, além de serem alfabetizadas, letradas, escolarizadas pela Educação Básica, elas passaram também a frequentar, em maior

número, as universidades brasileiras. Para Ferraro (2007, 2009b), a inversão na relação entre sexo e alfabetização é decorrência também, entre outros fatores, de mudança na atuação feminina, que, antes, desenvolvia-se restritamente no espaço privado, e que, agora, cada vez mais, passa a desenvolver-se no espaço público, passando de uma atuação em âmbito doméstico, para uma atuação social cada vez mais diversificada, com a presença cada vez mais significativa das mulheres em quase todos os papéis e lugares sociais que, antes, eram privilégio dos homens.

Para finalizar, cabe ressaltar que, se as taxas de analfabetismo têm diminuído bastante, tanto no município da pesquisa, como no conjunto do Rio Grande do Sul e do Brasil, mas ainda não desapareceram. Mantém-se, assim, presente, neste início de século XXI, o desafio de universalização da alfabetização nas três unidades referidas. Saviani (2014b, p. 51) destaca que, quando entramos no século XX, o século XIX ressurgiu. Agora, ao adentrarmos no século XXI, o século XX ressurgiu na meta “erradicação do analfabetismo” do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, atestando que as desigualdades, sociais e educacionais, continuam a nos desafiar.

Conforme enfatiza Ordoñez (2015), a falha maior na escolarização dos povos na atualidade é manter ainda, mundialmente, a desigualdade de gênero:

As diferenças são particularmente preocupantes em alguns países, mas, como assinala um relatório recente do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), em nenhuma parte do mundo as mulheres recebem um tratamento tão favorável quanto o que é dado aos homens, seja na educação ou em outros âmbitos. (ORDOÑEZ, 2005, p. 157).

Assim, se o ciclo de exclusão histórica em que as mulheres estão inseridas não for superado, elas permanecerão mundialmente mais analfabetas do que os homens. Portanto, não será apenas através de campanhas de alfabetização ou através de escolas melhores que as mulheres se tornarão iguais em direitos. São necessárias mudanças em todos os âmbitos da sociedade, em cada país e região, através de espaços e oportunidades cada vez mais igualitários aos sexos, para que mulheres e homens possam sentir-se pessoas social e culturalmente menos desiguais.

Resta dizer que o desafio de superação das desigualdades e injustiças sociais sofridas pelas mulheres ultrapassa os limites das desigualdades de gênero

quanto à alfabetização verificadas na pesquisa para o município de São Francisco de Paula/RS e para o Rio Grande do Sul e até mesmo para o Brasil. O desafio para a superação das desigualdades de gênero, não só quanto à alfabetização e escolarização, mas em todos os aspectos da vida social, é efetivamente muito maior, pois tem implicações na vida de muitas mulheres, que são constantemente vítimas de discriminações sociais sofridas pelo seu sexo, no trabalho, (acesso, carreira profissional, salário...), na participação política, na gestão familiar, e quanto ao enfrentamento de todas as formas de violência, etc. Em tantas outras nacionalidades, da mesma forma que no Brasil, as mulheres ainda sofrem as consequências das desigualdades de gênero - sociais em geral e especificamente educacionais. Os avanços verificados no município da pesquisa, assim como no Estado e no país como um todo, representam passos importantes, mas não ainda a plena realização da igualdade de gênero quanto à alfabetização e à educação em geral. E que, até mesmo os dados de 2010 indicam que ainda não existe igualdade de gênero quanto às taxas de alfabetização, e sim uma desigualdade, tanto nos grupos mais jovens, em benefício das mulheres, quanto nos grupos de idade mais avançada, em benefício dos homens. Há sim, uma inversão das desigualdades de taxas de alfabetização nas gerações mais jovens e uma manutenção das desigualdades históricas de alfabetização em prejuízo das mulheres, nas gerações mais velhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que elas reivindicam hoje é serem reconhecidas como existentes ao mesmo título que os homens e não de sujeitar a existência à vida, o homem à sua animalidade. (BEAUVOIR, 2009, p. 104).

Hoje, nós mulheres conquistamos não apenas a alfabetização, mas também a escola mista e um currículo escolar cada vez mais “igual”. No entanto, as práticas sociais e pedagógicas no cotidiano escolar continuam rotulando meninos e meninas como seres dotados de diferentes potencialidades, posturas, identidades e ações, que continuam, muitas vezes, determinando as desigualdades sociais de gênero. As atividades infantis familiares e escolares, desenvolvidas por meninos e meninas e tuteladas por adultos acabam moldando as primeiras desigualdades sociais de gênero. Há uma separação, uma distinção entre “o que é de menina” e “o que é de menino”; entre “o que é de mulher” e “o que é de homem”; entre “o que pode” e “o que não pode” ser feito por cada sexo, sem que, muitas vezes, ao menos se questione se esses princípios sociais são legítimos e se devemos repensá-los. Fato é que, muitas vezes, os processos de discriminação de gênero são estabelecidos na sociedade de forma inconsciente.

Na atualidade, a instrução feminina é realizada em espaços escolares cada vez mais igualitários e as taxas de alfabetização entre as mulheres, nas gerações mais jovens, são superiores às taxas de alfabetização entre os homens nos mesmos grupos de idade, conforme verificado nesta pesquisa, com base nos censos demográficos brasileiros de 1980 e 2010. Tende, assim, a inverter-se, para o Brasil e para o Rio Grande do Sul, a relação entre gênero e alfabetização, mantendo-se a superioridade masculina apenas nos grupos de idade mais avançada, com crescente superioridade feminina nos grupos de idade mais jovem.

A série de censos demográficos analisada nesta pesquisa aponta que houve, especialmente a partir do Censo 1920, um crescimento gradativo e continuado das taxas de alfabetização, tanto de homens como de mulheres, tanto para o município da pesquisa, como para o Brasil e Rio Grande do Sul. Isto significa dizer que, de um Brasil majoritariamente analfabeto no final do século XIX, segundo o primeiro recenseamento nacional de 1872, passou-se progressivamente a um país mais

alfabetizado do que analfabeto, segundo recenseamentos do século XX e início do século XXI (censos de 1920, 1950, 1980 e 2010, que aqui foram analisados).

Ainda hoje, para o município da pesquisa, mantém-se uma pequena vantagem do sexo masculino sobre o feminino quanto à alfabetização (censo de 2010), enquanto que no Brasil e Rio Grande do Sul a vantagem é crescentemente feminina, a contar dos grupos de idade mais jovens. Nas três unidades geográficas consideradas, a alfabetização avançou, mas sem concretizar a universalização. Com efeito, as taxas de analfabetismo não desaparecem ainda. Assim, o mesmo desafio que estava posto à sociedade brasileira dos séculos XIX e XX quanto à superação do analfabetismo da população, continua fazendo-se presente neste início do século XXI. Porém, este desafio torna-se cada vez mais viável, já que, hoje, grande parte da população do país se encontra alfabetizada.

A relação estreita entre alfabetização e escolarização é amplamente reconhecida por historiadores e pesquisadores da educação, como Cook-Gumperz (1991). Isto permite supor que, se a alfabetização avançou tanto para os homens como para as mulheres em São Francisco de Paula/RS, assim como no Brasil e Rio Grande do Sul, foi porque ocorreu também a ampliação do acesso à escola, que permitiu que as taxas de alfabetização de ambos os sexos aumentassem significativamente.

A história da alfabetização e escolarização dos sexos no Brasil revela que, hoje, as mulheres vêm tendo cada vez mais oportunidades do que aquelas historicamente dadas a elas. Nossa inserção social, enquanto mulheres, tem se tornado cada vez mais significativa na medida em que nossa escolarização se ampliou, viabilizando a educação acadêmica e profissional, em busca de desenvolvimento pessoal e de melhores condições de trabalho. Quanto mais instruídas forem as mulheres, mais serão ampliadas as lentes que elas poderão utilizar para verem e se tornarem conscientes de seus espaços sociais, bem como para o reconhecimento das tensões sociais existentes nas relações de gênero herdadas historicamente. Pois, ainda hoje, apesar de existir, cada vez mais, um grupo seletivo de homens e mulheres que reconhecem, respeitam e consideram importante a participação feminina na sociedade, existem grupos sociais que reforçam os papéis de subordinação, menosprezando o potencial das mulheres,

rotulando-as como seres inferiores e tratando de manter e reforçar toda uma desigualdade social que já há muito tempo deveria ter sido superada. No entanto, não existe, em nossa sociedade, apenas o machismo conservador; existem também movimentos, como os feministas, capazes de problematizar os papéis femininos e masculinos existentes em nossa sociedade.

Ainda hoje, no Brasil, evidencia-se, nos detalhes da vida cotidiana, a lógica da segregação social dos sexos. Portanto, não basta superar as desigualdades de gênero nas taxas de alfabetização e de escolarização. É necessário superar também as desigualdades sociais de gênero nos detalhes da vida familiar, social, política, econômica, educacional e religiosa ..., em que, infelizmente, continua imperando, com frequência, o “determinismo biológico”. Não foi, assim, afastada de todo a prática de discriminar quem quer que fuja “à lógica” do seu sexo. Mas, apesar de tudo isto, com todas as desigualdades e discriminações de gênero ainda existentes e sofridas pelos sexos, principalmente pelas mulheres, estamos numa fase de reflexão, em busca da superação de qualquer forma remanescente de desigualdade e de exclusão social de gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino?: a feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014b. [2004].

_____. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado educacional do século XIX**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. [2004].

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889**. Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC: Brasília, DF: INEP/MEC, 1989. [1889].

ALVES, Branca Moreira. **Feminismo e marxismo**. In: FIGUEIREDO, Eurico de Lima et al. Por que Marx? Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVES, Gilberto Luiz. Introdução (2009). In: CONDORCET, Marquês de. **Escritos sobre a instrução pública**. tradução de Maria Auxiliadora Cavazzotti, Lígia Regina Klein e Fani Goldfarb Figueira. Campinas: Autores Associados, 2010. pp. 1-19.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Boletim 15ª reunião da ANPED**. Reunião anual. Boletim: nº 1, de 1º de setembro de 1992. Hotel Glória, Caxambu - MG, de 13 a 17 de setembro de 1992.

APPLE, Michael W. Fazendo o trabalho de Deus: Ensino domiciliar e trabalho de gênero. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J; GANDIN, Luís Armando. (orgs.). **Sociologia da educação: análise internacional**. tradução: Cristine Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013.

ARAÚJO, Raquel Martins Borges Carvalho. **Mary Wollstonecraft e Nísia Floresta: diálogos feministas**. Fazendo Gênero, Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/256/210.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

AREND, Silvia Fávero. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil**. 1 ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015. [1973].

ASSMANN, Selvino José. Apresentação e tradução In: GOUGES, Olympe. **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã**. Revista Internacional Interdisciplinar *Interthesis*, vol.4, n.1. Florianópolis, 2007. [1989] Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/viewFile/911/10852>. Acesso em: 10 maio 2016.

BADINTER, Elisabeth (Org. e apres.). **Palavras de homens (1790-1793)** / Condorcet, Proudhomme, Guyomar et al. tradução de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. [1989]

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. tradução de Sérgio Millet. Vol. I,II. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. [1949].

_____. **O segundo sexo**. Vol. I. Fatos e Mitos. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. p. 132-176.

BESSON, Jean-louis. **As estatísticas: verdadeiras ou falsas?** In: _____. A ilusão das estatísticas. tradução de Emir Sader. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 25-67.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educ. Soc.** [online]. 2003, vol.24, n.84, pp. 735-762. ISSN 1678-4626. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a02v2484.pdf> . Acesso em: 22 set. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. tradução: Maria Helena Kühner. 2ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014. [1995]

BURKE, Peter. Os usos da alfabetização no início da Itália moderna. In: _____. PORTER, Roy (Orgs.). **História social da linguagem**. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1997. p. 15-41.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM-15-10-1827.htm Acesso em: 17 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Directoria Geral de Estatísticas. **Censo Demográfico de 1920**. Censos Demográficos brasileiros de

1872 - 1920. Recenseamento do Brazil. Volume IV, 4ª parte, População. Recenseamento de 1º de setembro de 1920. Rio de Janeiro. Typ. da Estatísticas. 1929. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: set. 2015.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico de 2010**. Brasil. Características da População. Resultados do Universo. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: set. 2015.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOI, Isabela Candeloro. **O livro “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” de Nísia Floresta**: literatura, mulheres e o Brasil do século XIX. História, São Paulo, v.30, n.2, p. 196-213, ago/dez 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v30n2/a10v30n2.pdf> Acesso em: 09 maio 2016.

CIPOLLA, Carlo M. Educación y desarrollo em occidente. traducción castellana de Ángel Abad. Ediciones Ariel. Esplugues de Llobregat, Barcelona. 1970.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. tradução Ivone Castilhos Benedetti. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquês de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. tradução e apresentação Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

_____. Sobre a admissão das mulheres ao direito de cidadania. In: BADINTER, Elisabeth (Org. e apres.). **Palavras de homens** (1790-1793). Condorcet, Proudhomme, Guyomar et al. tradução de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. p. 43-52.

_____. **Esboço de um quadro histórico dos processos do espírito humano**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas: SP, Editora UNICAMP, 1993.

_____. **Escritos sobre a instrução pública**. tradução de Maria Auxiliadora Cavazzotti, Ligia Regina Klein e Fani Goldfarb Figueira. Campinas: Autores Associados, 2010.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Questões Teórico-Methodológicas da História da Educação: algumas reflexões sobre a pesquisa histórico-sociológica tendo como objeto a Educação da População Brasileira. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **História e história da educação**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. [1998] pp. 71-85.

DUARTE, Constância Lima. A tradução. In: FLORESTA, Nísia. 1809 ou 10 - 1885. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. 4ª ed. Ed. atual com introdução, notas e pós-fácio de Constância Lima Duarte. São Paulo: Cortez, 1989. [1832].

_____. **Nísia Floresta: a primeira feminista do Brasil**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2005.

FERRARI, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 52, n.52, p. 25-33, fev. 1985.

FERRARO, Alceu Ravello. **Análise de Indicadores Educacionais no Brasil: aspectos teóricos e metodológicos**. Texto elaborado para o Seminário Especial "Documentos estatísticos na pesquisa em educação". PPGEDU/UFRGS, 2015a.

_____. Condorcet - Educação da mulher. In: COLLING, Ana Maria. TEDESCHI, Losandro Antonio. **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015b. pp. 127-131.

_____. Epistemologia da agroecologia: dialética versus positivismo. **Desenvolvimento e Meio ambiente**. Vol. 34, p. 117-134, agosto 2015c. Disponível em: <file:///C:/Users/Alceu/Downloads/37953-161302-1-PB.pdf> Acesso em: 28 jul. 2016.

_____. Gênero e alfabetização no Brasil de 1940 a 2000: a história quantitativa da relação. **Revista de Didáticas Específicas**, Madrid, nº 1, p. 30-47, 2009a.

_____. Gênero e alfabetização no Brasil: caminhos para a pesquisa em Sociologia da Educação a partir de fontes estatísticas. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Sociologia da Educação**. Pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p 154-181.

_____. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009b.

_____. Liberalismos e educação: ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009c, vol.14, n.41, pp. 308-325. ISSN 1809-

449X. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a09.pdf> Acesso em: 30 set. 2015c.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria Filho; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. pp. 135-150.

FLORESTA, Nísia. 1809 ou 10 - 1885. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. 4ª ed. Ed. atual com introdução, notas e posfácio de Constância Lima Duarte. São Paulo: Cortez, 1989a. [1832].

_____. **Opúsculo humanitário**. Ed. atual com estudo introdutório e notas de Peggy Sharpe-Valadares. São Paulo: Cortez, [Brasília, DF]: INEP, 1989b. [1853].

FONSECA, José Carlos Santos da. **São Francisco de Paula - Rio Grande do Sul: histórias, encantos e mistérios**. Resgatando o passado serrano. v.1. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

_____. **São Francisco de Paula - Rio Grande do Sul: histórias, encantos e mistérios**. Almanaque serrano. v. 2. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. (1534-1930). 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. [1989]

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. [1982].

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. [1976].

_____. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 32ª reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. [1981].

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. [1991].

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005. [1968].

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura da palavra, leitura do mundo. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIOLO, Jaime. **Lança & grafite** (a instrução no Rio Grande do Sul: da primeira escola ao final do Império). Passo Fundo: Gráfica e Editora UPF, 1994.

GIROUX, Henry A. Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura da palavra, leitura do mundo. tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 1-27.

GOUGES, Olympe. **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã.** Tradução de Selvino José Assmann. Revista Internacional Interdisciplinar *Interthesis*, vol.4, n.1. Florianópolis, 2007. [1791]. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/viewFile/911/10852>. Acesso em: 09 maio 2016.

HANNER, June E. **Emancipação do sexo feminino.** A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do sul: EDUISC, 2003. Capítulo I. Pioneiras na defesa dos direitos da mulher, p. 67-114.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades.** Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=431820&search=ri-o-grande-do-sul|sao-francisco-de-paula|infograficos:-dados-gerais-do-municipio> Acesso em: 26 mar. 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Conselho Nacional de Recenseamento. **Censo Demográfico de 1950.** Série Nacional: Brasil, Vol. I. Rio de Janeiro, 1956. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: set. 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Conselho Nacional de Recenseamento. **Censo Demográfico de 1950.** Estado do Rio Grande do Sul. Série Regional, Vol. XXVIII, Tomo 1. Rio de Janeiro, 1955. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: set. 2015.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 1980**. IX Recenseamento Geral do Brasil. Dados gerais, migração, instrução, fecundidade, mortalidade. Vol. I. Tomo 4, nº 1. Rio de Janeiro: IBGE, 1983. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: set. 2015.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 1980**. Rio Grande do Sul. Dados gerais, migração, instrução, fecundidade, mortalidade. Vol. I. Tomo 4, nº 22. Rio de Janeiro: IBGE, 1982. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: set. 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Histórico de São Francisco de Paula /RS**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=431820> Acesso em: 04 abr. 2016.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. 4ª ed. Campinas, SP: Komedi, 2008.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da Educação Pública**: a instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. [1998].

_____. História, Educação e Sociedade no Rio Grande do Sul. Cadernos de **Educação & Realidade**. Educação e Realidade Edições, 1986.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed. 2ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Prendas e antiprendas**: uma escola de mulheres. Ed. da Universidade, UFRGS, 1987.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 14 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1983.

_____. **História da educação pública**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1959.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010. [1989].

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes Louro. **Corpo, Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. [2003]

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo/1879-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ORDOÑEZ, Victor M. Educação Fundamental no Século XXI. In: DELORS, Jacques. **Educação para o século XXI**. tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PAPADOPOULOS, George S. Aprender para o Século XXI. In: DELORS, Jacques. **Educação para o século XXI**. tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PEREIRA, Verbena Laranjeira. Gênero: dilemas de um conceito. In: SRREY, Marlene N; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise R (Orgs.). **Gênero e cultura**: questões contemporâneas. Porto alegre, EDIPUCRS, 2004. p. 173-198.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2013. [2006].

PIERUCCI, Antônio Flávio. Do feminismo igualitarista ao feminismo diferencialista e depois. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Gênero e educação**: Lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras. São Paulo: Ícone, 2007. p. 30-44.

PIOZZI, Patrizia. Ensino laico e democracia na época das Luzes: as "memórias" de Condorcet para a instrução pública. **Educ. Soc.** [online]. 2009, vol.30, n.108, pp. 917-922. ISSN 1678-4626. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a1430108.pdf> Acesso em: 30 set. 2015.

PNE. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União de 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1> Acesso em: 17 jul. 2015.

REIS, José Carlos. Os Annales: a Revolução Teórico-Methodológica e "Utópica" da História pela Reconstrução do Tempo Histórico. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **História e história da educação**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. [1998] pp. 28-54.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria Filho; VEIGA, Cynthia Greive. **500**

anos de educação no Brasil. 5 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. pp. 79-94.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** Prefácio de Francisco Iglésias. 40ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. [1978].

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil.** 1 ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** tradução Roberto Leal Ferreira. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SAFFIOT, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes.** 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. [1973]

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

_____. O Legado Educacional do “Breve Século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado educacional do século XIX.** 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014a. [2004].

_____. O Legado Educacional do “Longo Século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014b. [2004].

SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889).** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993.

SCOTT, Joan W. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem.** Florianópolis: Mulheres, 2002.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado educacional do século XIX**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. [2004].

_____. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014b. [2004].

SHARPE-VALADARES, Peggy. Introdução. In: FLORESTA, Nísia. 1809 ou 10 - 1885. **Opúsculo humanitário**. Ed. atual com estudo introdutório e notas de Peggy Sharpe-Valadares. São Paulo: Cortez, [Brasília, DF]: INEP, 1989b. [1853].

SILVA, Iva da. **Páginas de História: São Francisco de Paula**. Porto Alegre: Martins Livreiro - Editora, 2011.

_____. **São Francisco de Paula, a história, o povo, curiosidades e belezas**. São Francisco de Paula, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2011. [2003].

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Paulo Rogério de; ROCHA, Alessandro dos Santos. **O Marquês de Condorcet e os primeiros passos para a instrução pública**. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicologia de 26 a 29 de outubro de 2009 - PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2475_1176.pdf
Acesso em: 18 out. 2015.

TEIXEIRA, Maria Lúcia da Silva. **São Francisco de Paula: nossa terra, nossa gente**. Porto Alegre: M.L.S.T/Evangraf, 2002.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos das mulheres**. tradução e notas de Andreia Reis do Carmo. São Paulo: EDIPRO, 2015.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria Filho; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. pp. 399-422.

VILLELA, Heloisa de O. S.. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria Filho; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. pp. 95-134.

XAVIER, Itamaragiba Chaves; TAMBARA, Elomar. **Condorcet e a escola pública, laica, gratuita e universal**. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 2012. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/216/41> Acesso em: 22 set. 2015.