

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

**A educação das mulheres em disputa: dependência e emancipação em Mary  
Wollstonecraft**  
**Autora: Ana Beatriz Martins Craveiro**

Trabalho preparado para a apresentação no XIII Seminário Discente da Pós-Graduação  
em Ciência Política da USP, de 25 a 29 de setembro de 2023.

São Paulo  
2023

**Resumo:**

Este trabalho tem como objetivo apresentar a contribuição de Mary Wollstonecraft, em *Reivindicação dos Direitos da Mulher* (1792), para a reflexão suscitada pela Revolução francesa a respeito da condição das mulheres no final do século XVIII e seus direitos. Um dos desdobramentos importantes da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789) foi permitir que as mulheres encontrassem um vocabulário para expressar suas demandas, de modo que no final do século XVIII há um intenso debate público sobre a natureza feminina e seu papel na sociedade. Wollstonecraft caracteriza a condição das suas contemporâneas como uma situação de degradação e miséria, a qual ela atribui à educação negligenciada das meninas, orientada por manuais que não consideravam as mulheres enquanto seres humanos. Para Wollstonecraft, a educação permitiria que as mulheres aperfeiçoassem a razão, o que as tornaria independentes e virtuosas, aptas a contribuir para o progresso da sociedade como um todo. O presente trabalho é um capítulo da dissertação de mestrado, no qual busca-se analisar: (i) como o projeto de educação de Wollstonecraft se insere no debate educacional do século XVIII; (ii) analisar a proposta de Wollstonecraft da educação como meio de fomentar a independência das mulheres.

A educação das mulheres em disputa: dependência e emancipação em Mary Wollstonecraft

## 2.1 – A educação na Revolução Francesa

Um dos assuntos que teve proeminência no debate público durante o século XVIII foi a educação. Isso se deu, em partes, pela publicação de John Locke de seu *Alguns Ensaios Acerca da Educação* (1693) no final do século XVII. A sua teoria do conhecimento, segundo a qual toda ideia tem origem nos sentidos, implicava que no nascimento a mente humana é uma *tabula rasa*, sendo preenchida a partir das experiências da criança. Isso conferia uma importância significativa à educação recebida nos primeiros anos de vida e faz cair por terra a ideia de que algo estaria pré-determinado no nascimento, de modo que a educação se apresenta como um remédio para as mazelas sociais e ocupa lugar central nos projetos de reforma da sociedade. A partir daí, tem-se ao longo do século XVIII uma série de publicações educacionais voltadas para a educação dos meninos que discutem método de ensino, reforma do sistema educacional, como melhor desenvolver a virtude e que tipo de educação oferecer às meninas (Cohen, 2005). As ideias de Locke também permitiam que se pensasse criticamente a diferença sexual e o objetivo da educação das mulheres.

Não é à toa, portanto, que Mary Wollstonecraft se dedica ao tema da educação em *Thoughts on the Education of Daughters* (1787) e em *Reivindicação dos Direitos da Mulher* (1792). Se na obra de 1787 Wollstonecraft faz um primeiro esforço de sistematização de suas reflexões sobre a educação, a partir da leitura dos autores da época e de sua própria experiência enquanto professora, na segunda obra a autora faz uma defesa enfática do direito à educação como condição para a cidadania das mulheres, num contexto em que os projetos de educação para a França eram debatidos pela Assembleia Nacional Constituinte. Wollstonecraft dedica essa segunda obra sobre educação a Talleyrand-Périgord, um bispo e político francês que, após representar o clero nos Estados Gerais, abandonou a Igreja para se dedicar à política, participou da formulação da *Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão* (1789) e, o que nos interessa aqui, esteve à frente do projeto de instrução pública da França revolucionária. Talleyrand-Périgord estava incumbido de propor um sistema de educação mais republicano para o país, que foi apresentado em setembro de 1791 no *Rapport sur*

*l'instruction publique, fait au nom du Comité de Constitution*. Na mesma época, Wollstonecraft teria começado a escrever a *Reivindicação* em resposta a ele, na interpretação de Bergès (2013, p. 22), por percebê-lo como a pessoa certa para receber um tratado sobre os direitos e a educação das mulheres. Os dois se conheceram em Londres em 1792, enquanto Wollstonecraft preparava a segunda edição do livro (Todd, 2009, p. 382; Tomalin, 1974, 146-148), o que poderia explicar algumas das alterações feitas na nova edição. Na primeira publicação, Wollstonecraft convida Talleyrand-Périgord a ler seu texto com atenção e acredita que Talleyrand-Périgord poderia entendê-la. Na segunda edição, esse trecho é reescrito, e Wollstonecraft o convida a reconsiderar o assunto. *Reivindicação dos Direitos da Mulher*, portanto, é um texto de intervenção política, no qual Wollstonecraft busca de fato influenciar a proposta de educação nacional que seria adotada na França revolucionária.

O projeto apresentado por Talleyrand-Périgord em 1791 era bastante informado pelos escritos sobre educação que se multiplicaram no decorrer do século XVIII<sup>1</sup>. Antes de apresentar a sua proposta, então, reconstruiremos o seu pano de fundo. Interessa-nos discutir três frentes desse debate educacional: o debate educação pública/privada; a questão de método e sistematização do ensino; e a educação das meninas, a partir da influência de Rousseau. Na sequência, apresentaremos a crítica e o projeto de Wollstonecraft em *Reivindicação dos Direitos da Mulher*.

### 2.1.1 – Antecedentes: escritos sobre educação

Uma questão colocada por Locke no centro do debate educacional foi *onde* os meninos deveriam ser educados. Tendo em vista que para Locke e muitos autores do período a educação deveria almejar a virtude, a questão era qual ambiente e tipo de educação seria mais propício para fomentá-la: a educação privada, isto é, na casa dos pais ou de parentes com um tutor, ou a educação pública, nas *grammar schools*. A questão dividia opiniões e foi amplamente debatida ao longo do século XVIII, se tornando a “famosa questão” (Cohen, 2005). Para Locke, bem como para outros autores do período, a educação doméstica seria a melhor opção para o desenvolvimento pleno das virtudes, enquanto as escolas seriam uma ameaça à moral dos meninos, por serem

1 Há escritos de relevância sobre educação dos dois lados do Canal da Mancha. Como os termos dos debates são parecidos e Wollstonecraft se situa nessa intersecção, abordaremos os debates na França e na Inglaterra a uma só vez, mas há de se considerar que havia diferenças no sistema educacional colocado em prática nos dois países, o que provavelmente se reflete nas teorias desenvolvidas nos dois contextos.

vistas como um “viveiro de vícios”. De outro lado, outros autores consideravam que as escolas estimulavam a emulação e a masculinidade, preparando os meninos para a sociedade, de modo que seriam o ambiente mais adequado para a sua educação (Cohen, 2005, p. 226).

A publicação de *Emílio, ou da Educação* (1762), de Rousseau, ajudou a dar força aos argumentos em favor da educação privada. Se inicialmente o livro foi banido pela forma como abordava a religião, logo Rousseau se tornou a grande referência nos estudos sobre educação, sendo inclusive a principal influência de Talleyrand-Périgord na elaboração do relatório sobre a instrução pública. No *Emílio*, Rousseau apresenta um modelo de educação ideal a partir da narrativa da educação que o personagem Emílio receberia de seu preceptor, ou seja, de sua educação privada, em cada etapa de sua vida. Assim como Locke, Rousseau também defendia a importância da atenção à criança no que hoje chamaríamos de primeira infância para o seu bom desenvolvimento, e que as práticas educacionais fossem adaptadas às suas fases de desenvolvimento. Tendo a criança como centro, o modelo de educação defendido por Rousseau para o Emílio privilegiava a autonomia, desenvolvendo os conhecimentos teóricos a partir do estímulo da curiosidade do educando e da experiência.

Na segunda metade do século XVIII, portanto, era uma posição mais amplamente aceita que a educação para a virtude acontecia no âmbito privado e não nas escolas públicas, cuja reputação estava em baixa. Na década de 1780, porém, Vicesimus Knox subverte os termos da relação descrita por Locke, afirmando que a educação privada, na realidade, predisponha os meninos ao vício e, assim, transpõe a virtude do mundo privado para o mundo público, isto é, para as escolas. Ao fazê-lo, Cohen (2005, p. 227) interpreta que Knox construiu um discurso sobre a masculinidade vinculado às vantagens da educação pública e um discurso sobre a efeminação vinculado à denúncia da educação privada. Em outras palavras, ele teria colocado “o gênero no centro do debate” (Cohen, 2005, p. 227<sup>2</sup>).

O debate sobre educação pública ou privada foi acompanhado, então, de uma questão subjacente, que é o que nos interessa aqui: a educação das meninas. A grande maioria dos escritos sobre educação no século XVIII pensava principalmente na educação dos meninos, sendo a educação das meninas um capítulo à parte ou um outro tipo de literatura especializada. Não se pensava, portanto, a educação em termos gerais

---

2 “He transformed the meaning of the debate by placing gender at the heart of the debate” (Cohen, 2005, p. 227).

como algo comum a todos os seres humanos, mas em termos específicos como a educação dos meninos e a educação das meninas. Nesse sentido, Rousseau dedica as primeiras quatro partes de *Emílio* à educação do Emílio, e apenas a quinta parte à educação de sua companheira ideal, Sofia. O mesmo se repete nos escritos de James Burgh, como discutimos no primeiro capítulo, e nas demais produções do período, inclusive no projeto de Talleyrand-Périgord.

De fato, a experiência educacional de meninos e meninas era bastante distinta, pelo menos no que se refere ao acesso aos espaços formais de estudo. Enquanto os meninos ingleses tinham acesso às bibliotecas de família, tutores bem preparados, *grammar schools*, escolas secundárias e universidades, fossem elas as tradicionais Oxford e Cambridge ou as academias dissidentes, as meninas inglesas tinham acesso somente a algumas escolas diurnas e internatos, e às vezes a tutores e bibliotecas da família. Os internatos, porém, eram mal vistos, tanto pela mistura de classes sociais, quanto pelo fato de não haver uma regulamentação ou educação formal que capacitasse alguém a ser professora, de modo que qualquer pessoa poderia abrir uma escola para meninas, mesmo sem preparo para tanto. Na França, as meninas só foram aceitas nos *lycées*, equivalentes às *grammar schools* da Inglaterra, em 1880. Nos séculos XVII e XVIII a educação que as meninas francesas recebiam provinha principalmente da família, das *petites écoles* das paróquias locais ou de internatos em conventos. Havia apenas uma instituição modelo, a Saint-Cyr, que oferecia uma educação extensiva para as mulheres de elite. Ainda assim, elas eram proibidas de frequentar as escolas secundárias e universidades, de modo que não tinham acesso aos níveis de ensino mais elevados e ao estudo dos clássicos, que dependiam do conhecimento de latim (Bloch, 2005; Cohen, 2005).

Há de se fazer aqui uma breve digressão para apresentar a terceira frente do debate educacional do século XVIII, que se manifesta do debate público/privado e tem a ver com a diferença percebida entre a educação das meninas e dos meninos: a importância do método. Cohen (2005) traz uma provocação interessante no que se refere às críticas à educação das mulheres no século XVIII. Por não terem acesso à educação formal, assume-se que a educação das meninas fosse pior do que a dos meninos, como se a educação que eles recebiam fosse exemplar. Isso se justificaria pela presença de método e regularidade em sua educação, em oposição à desordenação da educação das meninas. Como herança da educação humanista, muitos autores, entre eles ministros dissidentes como David Williams, estabeleciam uma relação entre o método e o

desenvolvimento moral, ou entre o amor pela regularidade e a ordem e o amor pela virtude (Cohen, 2005, p. 232). Assim, era de extrema importância que a educação fosse metódica e que o desenvolvimento intelectual fosse adequadamente orientado de modo a desenvolver, paralelamente, a virtude.

Nesse sentido, criticava-se a educação informal das meninas por percebê-la desordenada, e Wollstonecraft é uma das autoras que o faz<sup>3</sup>, enquanto assumia-se que a educação dos meninos, por ser formal, seria bem ordenada e metódica. Mais do que isso, Cohen (2005) problematiza como a educação independente dos homens, aquela que acontecia fora das escolas ou da orientação de um tutor, nas bibliotecas da família, é vista como fruto de inspiração e de sua genialidade, enquanto o mesmo tipo de experiência das mulheres é percebido como desregrado e insuficiente. Cohen (2005) mostra, contudo, como o próprio relato das mulheres de elite que estudaram por conta própria nas bibliotecas a que tinham acesso demonstra uma sistematização, uma ordem e uma autodisciplina nos estudos, contestando essa narrativa.

De todo modo, fato é que autores como Knox afirmavam a importância do método na educação, em especial no ensino dos clássicos e do latim, de modo a desenvolver a virtude, e situavam esse tipo de educação nas escolas, não mais nas famílias. Assim, tornou-se predominante a visão de que as escolas eram o ambiente adequado para a educação dos meninos.

A educação das meninas, por outro lado, também recebia atenção desde o século XVII, embora de outro modo. Com base em Bloch (2005), destacamos duas obras do final do século XVII como representantes das duas principais tradições do pensamento sobre a educação das meninas: os três tratados racionalistas da década de 1670 de Poulain de la Barre, afirmando a igualdade entre homens e mulheres, e o *Traité de l'éducation des filles* (1687), de Fénelon, que parte de uma visão reformista que busca educar as mulheres para prepará-las para cuidar de suas casas e famílias, de modo a revigorar a nobreza provençal. Assim, esses dois autores em certo sentido sintetizam posições que foram desenvolvidas e reformuladas, às vezes combinadas, ao longo do século XVIII, mas que não saíram de cena do debate sobre educação<sup>4</sup>.

---

3 “Fazer todas as coisas de modo regrado é o mais importante preceito, o qual as mulheres, que, de maneira geral, recebem apenas um tipo de educação desordenado, raras vezes levam em conta com o grau de exatidão observado pelos homens, dominados desde a infância pelo método” (Wollstonecraft, 2016, p. 43).

4 Para uma reconstrução histórica dos escritos franceses sobre a educação das mulheres, muitos deles por autoras, ver Bloch, 2005.

O debate entre educação pública e privada, portanto, logo incorporou também a questão de gênero e a educação das meninas. Cohen (2005, p. 228) situa na década de 1780 uma virada discursiva, na qual os internatos que já existiam para as meninas passaram a ser chamados de escolas *públicas* por seus opositores. Isso permitiu argumentar-se que pelos mesmos motivos que as escolas públicas eram ideais para meninos, eram inapropriadas para meninas. Cohen (2005) apresenta como exemplo dessa argumentação os textos do Reverendo John Bennett, *Strictures on Female Education* (1787), e de Vicesimus Knox, *Liberal Education* (1789). O Reverendo Bennett, de um lado, via como principais vantagens da educação pública para meninos o estímulo da confiança, a emulação e as amizades, mas não as considerava fins a serem perseguidos pela educação das meninas. Assim, para ele, as escolas públicas garantiriam a virtude para os homens e, ao contrário, corromperiam a das mulheres. Já o argumento de Knox expressa claramente a divisão entre público e privado: “a corrupção das meninas é mais fatal em suas consequências para a sociedade do que a dos meninos; e, como as meninas são destinadas a uma vida privada e doméstica, e os meninos à vida pública, sua educação deveria corresponder, respectivamente, ao seu destino”<sup>5</sup> (Knox, 1789, I, p. 331 *apud* Cohen, 2005, p. 229).

Esse tipo de argumentação, vinculando as oportunidades abertas a homens e mulheres e o que se esperava deles, socialmente, ao tipo de educação que deveriam receber, de fato era bastante usada pelos defensores da desigualdade na educação. Alguns críticos do projeto de educação apresentado por Wollstonecraft na obra de 1792, como a moralista Mrs. West, apresentada por Cohen (2005, p. 235), consideravam que era importante que meninos e meninas fossem educados separada e distintamente, de modo a produzir as características desejáveis em cada sexo. Para Mrs. West, os meninos deveriam ser educados nas escolas públicas de modo a incentivar que fossem ativos e corajosos, e as meninas deveriam ser educadas em privado de modo a torná-las dóceis, prudentes e domésticas (Mrs. West, *Letters to a Young Lady*, 1806, III, p 219, 224 *apud* Cohen, 2005, p. 235).

Tal raciocínio expressa-se também no *Emílio* (1762), de Rousseau. Nas primeiras quatro partes do livro, Rousseau acompanha a educação de Emílio até o fim da juventude, momento em que se torna necessário que ele encontre uma companheira. Na parte V, então, ao discutir a fase dos 20 aos 25 anos, Rousseau se dedica a descrever

---

5 “the corruption of girls is more fatal in its consequences to society than that of boys; and that, as girls are destined to private and domestic life, and boys to public life, their education should be respectively correspondent to their destination” (Knox, 1789, I, p. 331 *apud* Cohen, 2005, p. 229)



como deve ser a companheira de Emílio, Sofia, e que tipo de educação uma mulher deve receber para se aproximar desse ideal<sup>6</sup>. Assim Rousseau começa: “Sofia deve ser mulher como Emílio é homem, isto é, deve ter tudo o que convém à constituição de sua espécie e de seu sexo para ocupar o seu lugar na ordem física e moral” (Rousseau, 2014, p. 515).

Partindo do preceito de que para estar bem orientado, deve-se seguir as indicações da natureza (Rousseau, 2014, p. 525), Rousseau conclui que tudo o que homens e mulheres têm em comum se deve a serem parte da espécie humana, enquanto tudo o que têm de diferente se deve ao sexo. Ao contrário de Locke, portanto, Rousseau não considerava a mente humana em termos gerais, mas permeada pela diferença sexual, e considerava que haveria algo inato à criança e, mais especificamente, ao gênero (Todd, 2000, p. 181). Identificando uma “destinação particular” da natureza a cada um dos sexos, Rousseau infere a necessidade de modelos de educação diferentes com objetivos diferentes, de modo a produzir indivíduos que desempenhem papéis distintos na sociedade<sup>7</sup>. O autor conclui, então, que seria inútil falar em igualdade entre os sexos pois “uma mulher perfeita e um homem perfeito não devem parecer-se” (Rousseau, 2014, p. 516).

Assim, partindo do reconhecimento da diferença biológica, Rousseau afirma o aspecto social da diferença sexual, entendido pelo autor como consequência *necessária* da natureza de cada sexo para o melhor funcionamento da sociedade. Rousseau refuta, portanto, outros autores que responsabilizavam a educação das meninas pelos defeitos atribuídos às mulheres e reivindicavam que as mulheres fossem educadas de forma mais parecida aos homens – exatamente o que Wollstonecraft procurará argumentar contra Rousseau na segunda *Reivindicação*. Ao contrário, a diferença de educação seria o resultado da diferença natural anterior.

---

6 “Depois de ter procurado formar o homem natural, vejamos como deve formar-se também a mulher que convém a esse homem” (Rousseau, 2014, p. 524).

7 “Uma vez que se demonstrou que o homem e a mulher não são nem devem ser constituídos da mesma maneira, nem quanto ao caráter, nem quanto ao temperamento, segue-se que não devem ter a mesma educação. Seguindo as direções da natureza, devem agir de concerto, mas não devem fazer as mesmas coisas; o fim do trabalho é comum, mas os trabalhos são diferentes e, por conseguinte, os gostos que os dirigem” (Rousseau, 2014, p. 524-525).

Por seu lado, as mulheres não param de protestar<sup>8</sup> que nós as educamos para serem vaidosas e coquetes, que nós as divertimos continuamente com puerilidades para permanecermos senhores com maior facilidade. Culpam-nos pelos defeitos que lhes atribuímos. Que loucura! E desde quando são os homens que cuidam da educação das moças? O que impede as mães de educá-las como quiserem?<sup>9</sup> Elas não têm colégios: que infelicidade! Ah! Quisera Deus que tampouco existissem colégios para os rapazes! Eles seriam educados de modo mais sensato e honesto<sup>10</sup>. Serão vossas filhas forçadas a perder tempo com bobagens? Fazem-nas passar, contra a vontade, metade da vida preocupando-se com a aparência, como vós? Impedem-vos de instruí-las e de fazê-las serem instruídas como é de vosso agrado? Será culpa nossa se elas nos seduzem, se a arte que aprendem convosco nos atrai e nos agrada, se gostamos de vê-las vestidas com gosto, se deixamos que afiem à vontade as armas com que nos subjugam? Ah! Empenhai-vos em educá-las como homens: elas consentirão de coração. Quanto mais se parecerem com eles, menos elas os governarão, e então serão eles realmente senhores<sup>11</sup> (Rousseau, 2014, p. 525).

A partir da diferença biológica entre homens e mulheres, Rousseau prescreve um tipo de relação moral entre os sexos baseada na hierarquia, na dependência mútua e na complementariedade entre eles. Como se trata de refletir sobre a companheira de Emílio, o casamento é o ponto de chegada da relação entre os sexos e o que norteia a argumentação de Rousseau. O autor trabalha, então, com pares de oposição, atribuindo uma característica aos homens e outra às mulheres, de modo a defender que há uma complementariedade entre eles e a necessidade de que sejam diferentes para que haja equilíbrio e harmonia em suas relações.

Assim, para Rousseau, “um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco” (Rousseau, 2014, p. 516) e as mulheres, percebidas como mais fracas, devem se submeter aos homens. Na sedução, Rousseau afirma que as mulheres têm facilidade em

---

8 A Marquesa de Lambert não é uma adversária teórica declarada de Rousseau, tampouco sabemos se Rousseau a teria lido, mas apresentamo-la aqui como um exemplo de texto produzido no início século XVIII, anos antes da *Reivindicação* de Wollstonecraft, criticando a educação recebida pelas meninas. Em sua *Avis d'une mère à sa fille*, de 1728, Lambert critica a negligência à educação de metade da raça humana, tratada como se fosse uma raça à parte e deixada à própria sorte, e afirma não ser totalmente avessa ao estudo de filosofia por parte das mulheres (Bloch, 2005, p. 245). Assim, tais ideias não eram de todo novas e por isso Rousseau se dedica a refutá-las em *Emílio*. Para outros escritos do período, ver Bloch, 2005.

9 Como veremos, Wollstonecraft adota essa linha de argumentação para refutar Rousseau, argumentando que mães que não foram bem-educadas tampouco estão em condições de bem educar suas filhas.

10 Vemos aqui a reafirmação da posição de Rousseau no debate entre educação pública e privada e sua preferência pela educação privada.

11 A essa afirmação de Rousseau, Wollstonecraft responde: “Isso é exatamente o que pretendo. Não desejo que tenham poder sobre os homens, mas sobre si mesmas” (Wollstonecraft, 2016, p. 89).

mexer com os sentidos dos homens, por isso a natureza as teria armado com a modéstia e a vergonha para sujeitar o forte, e com a timidez para compensar a audácia dos homens. Esse argumento faz com que Rousseau seja criticado por Wollstonecraft como sensualista, que se deixou levar ao outro sexo com uma “inclinação tão ávida que logo se tornou lascivo” (Wollstonecraft, 2016, p. 121).

Além da diferença na força física, as mulheres também seriam racionalmente inferiores, dependendo dos homens para guiá-las. Rousseau entende que a busca por verdades abstratas e por princípios gerais, bem como as ciências exatas, foge da alçada das mulheres. Fracas e incapazes de perceber qualquer coisa além de si mesmas, as mulheres não seriam adequadas para esse tipo de trabalho. Elas deveriam ocupar-se, então, de assuntos práticos e observações que levassem os homens – estes, sim, aptos ao trabalho intelectual – ao estabelecimento de princípios gerais, enquanto elas se dedicassem aos conhecimentos agradáveis que têm o gosto como objetivo (Rousseau, 2014, p. 565).

Essa constituição que se atribui, e prescreve, às mulheres as coloca não só numa relação de complementariedade com os homens, mas de completa dependência. Elas precisariam do casamento para terem quem as guiasse e para suprirem suas necessidades básicas para a sobrevivência. O casamento e a própria satisfação dessas necessidades, por sua vez, dependeriam de sua capacidade de agradar aos homens. Já os homens dependeriam das mulheres apenas para a satisfação de seus desejos, sendo capazes de uma vida independente. Nas palavras de Rousseau,

Quer eu considere a destinação particular do sexo, quer observe suas inclinações, quer enumere seus deveres, tudo contribui igualmente para me indicar a forma de educação que lhes convém. A mulher e o homem foram feitos um para o outro, mas sua mútua dependência não é igual; os homens dependem das mulheres por seus desejos, enquanto as mulheres dependem dos homens tanto por seus desejos quanto por suas necessidades; subsistiríamos melhor sem elas do que elas sem nós. Para que disponham do necessário, para que estejam bem, é preciso que o demos a elas, que queiramos dá-lo a elas, que consideremos que são dignas disso; elas dependem de nossos sentimentos, do valor que damos a seus méritos, da importância que prestamos a seus encantos e a suas virtudes. Pela própria lei da natureza, as mulheres, tanto por si mesmas quanto por seus filhos, estão à mercê do julgamento dos homens; não basta que sejam estimáveis, é preciso que sejam estimadas; não lhes basta serem bonitas, é preciso que agradem; não lhes basta ter bom comportamento, é preciso que seu comportamento seja

reconhecido como tal; sua honra não está somente em sua conduta, mas também em sua reputação, e não é possível que a mulher que consinta em passar por infame possa um dia ser honesta (Rousseau, 2014, p. 526-527).

Para Rousseau, as mulheres “nunca deixam de estar sujeitas quer a um homem, quer ao juízo dos homens, e nunca lhes é permitido colocarem-se acima desse juízo” (Rousseau, 2014, p. 536). Portanto, seria de seu próprio interesse, para a sua sobrevivência, que fossem doces e agradáveis aos olhos dos homens<sup>12</sup>. O resultado de tal ordem moral é que as mulheres deveriam ser educadas tendo em vista os homens. Por isso, educar as mulheres de forma semelhante aos homens seria trabalhar *contra* as mulheres: elas precisariam ser diferentes e complementares a eles para que tal situação de equilíbrio, sustentado pela dependência das mulheres aos homens, se mantivesse.

A educação das mulheres voltada aos homens justifica-se, para Rousseau, não apenas pela centralidade que eles deveriam ter na vida delas, como também pelo papel que caberia às mulheres desempenhar na vida deles enquanto esposas e mães. Atribuindo às mulheres o trabalho de cuidado dos homens em todas as etapas de sua vida, Rousseau defende a necessidade da boa constituição das mulheres para o bom desempenho dessa tarefa. Nas palavras do autor,

Da boa constituição das mães depende em primeiro lugar a boa constituição das crianças; do cuidado das mulheres depende a primeira educação dos homens; das mulheres dependem também seus costumes, suas paixões, seus gostos, seus prazeres, sua própria felicidade. Assim, toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar suas vidas agradáveis e doces: eis os *deveres* da mulher em todos os tempos e *o que lhes deve ser ensinado desde a infância* (Rousseau, 2014, p. 527, grifos nossos).

Disso resulta uma proposta de educação para Sofia, “a mulher do homem”, que tem como objetivo que ela seja dócil, agradável e bela, voltada tanto para o casamento quanto a maternidade. Sua ignorância seria adorável, pois faria dela discípula do seu marido e “ele terá o prazer de lhe ensinar tudo” (Rousseau, 2014, p. 602).

### 2.1.2 – A Educação na Assembleia Nacional Constituinte

---

12 “não é por ele, mas por si mesma que ela deve ser doce” (Rousseau, 2014, p. 536).

Influenciado por essa literatura, em especial pelo *Emílio*<sup>13</sup>, o projeto de instrução pública formulado por Talleyrand-Périgord também preconiza uma educação distinta para meninos e meninas. No seu extenso documento sobre a instrução pública na França regenerada, que tem dentre seus objetivos instruir os cidadãos de modo a prevenir futuras tentativas de usurpação da liberdade, Talleyrand-Périgord reproduz a divisão entre educação, em sentido genérico, mas que se refere apenas à educação dos homens, e a educação das mulheres. Enquanto a educação em sentido genérico é tratada ao longo de 28 capítulos, que tratam desde o ensino primário – não-obrigatório, reservando o direito à educação privada aos que assim quiserem<sup>14</sup> – até o ensino universitário, o capítulo sobre a educação das mulheres consiste em meros oito artigos distribuídos em duas páginas.

Sobre a educação das mulheres, Talleyrand-Périgord concorda que deve ser diferente da educação dos meninos. No primeiro artigo, Talleyrand-Périgord concebe que as meninas só poderiam ser admitidas nas escolas primárias até os oito anos de idade. Considerando que no capítulo sobre educação primária o autor endossa a educação privada descrita por Rousseau até os sete anos<sup>15</sup>, depreende-se que as meninas só poderiam estudar nas escolas primárias por um ano. Depois dos oito anos, a Assembleia Nacional convida os pais e as mães a não confiarem a educação de suas filhas a ninguém além deles mesmos<sup>16</sup>. Seriam feitas escolas para meninas (*maison d'éducation pour les filles*) em número suficiente para aquelas que por algum motivo não pudessem ser educadas em casa. Porém, seja nas famílias, seja nessas escolas, as meninas deveriam ser ensinadas as virtudes da vida doméstica e os talentos úteis aos cuidados com uma família<sup>17</sup>.

---

13 “les immortelles leçons que leur a données l'Auteur d'*Émile*” (Talleyrand-Périgord, 1791, p. 29, *Écoles Primaires*).

14 “Mais à-peu-près vers l'âge de sept ans, un enfant pourra être admis aux Écoles primaires. Nous disons admis, pour écarter toute idée de contrainte. La Nation offre à tous le grand bienfait, de l'Instruction; mais elle ne l'impose à personne. Elle sait que chaque famille est aussi une École primaire, dont le père est le chef;” (Talleyrand-Périgord, 1791, p. 29, *Écoles Primaires*).

15 “Jusqu'à l'âge de six à sept ans, l'Instruction publique ne peut guère atteindre l'enfance: ses facultés sont trop foibles, trop peu développées: elles demandent des soins trop particuliers, trop exclusifs. Jusqu'alors il a fallu la nourrir, la soigner, la fortifier, la rendre heureuse: *c'est le devoir des mères*. L'Assemblée Nationale, loin de contrarier en cela le vœu de la nature, le respectera, au point de s'interdire toute Loi à cet égard: elle pensera qu'il suffit de les rappeler à ces fonctions touchantes par le sentiment même de leur bonheur, et de consacrer, par le plus éclatant suffrage, les immortelles leçons que leur a données l'Auteur d'*Émile*.” (Talleyrand-Périgord, 1791, p. 29, *Écoles Primaires*, grifos nossos).

16 “Après cet âge, l'Assemblée Nationale invite les pères et mères à ne confier qu'à eux-mêmes l'éducation de leurs filles, et leur rappelle que c'est leur premier devoir.” (Talleyrand-Périgord, 1791, p. 214, *Éducation des Femmes*).

17 “Toutes les instructions données aux Élèves dans les maisons d'éducation publique, tendront particulièrement à préparer les filles aux vertus de la vie domestique, et aux talents utiles dans le

Assim como a tradição do debate sobre a educação discutida anteriormente, como Knox e Rousseau, Talleyrand-Périgord também parte da premissa de que o dever das mulheres na sociedade deve orientar o seu projeto de educação<sup>18</sup>. De forma semelhante a Rousseau, Talleyrand-Périgord acreditava que a regeneração da sociedade francesa se beneficiaria da retirada das mulheres do espaço público, a começar pela sua exclusão da educação pública<sup>19</sup>. Assim, assumindo que a exclusão das mulheres dos direitos políticos seria benéfica para o maior número de pessoas<sup>20</sup>, Talleyrand-Périgord considera que as mulheres não deveriam ter aspirações políticas e deveriam ser educadas de modo diferente dos meninos, tendo em vista a vida doméstica e interior que as aguardava.

## 2.2 – Reivindicação dos Direitos da Mulher: educação para a independência

É nesse contexto intelectual, e contra esses escritos, que Wollstonecraft se posiciona em *Reivindicação dos Direitos da Mulher*. Na epístola dedicatória, Wollstonecraft afirma ter lido a publicação de 1791 de Talleyrand-Périgord e lhe dedica a sua obra para que ele reconsidere sua proposta para a educação das meninas a partir dos avanços que ela própria fez no tema. As reflexões de Talleyrand sobre o assunto teriam sido superficiais, considerando os direitos das mulheres como se fazia quando os próprios direitos dos homens eram considerados fantasiosos. A autora equipara, assim, o tratamento que se deu no passado aos direitos dos homens, que naquele momento tinham se tornado uma realidade na França e estavam afirmados na *Declaração* de 1789, ao

---

gouvernement d'une famille.” (Talleyrand-Périgord, 1791, p. 215, *Éducation des Femmes*).

18 “On ne peut d'abord séparer ici les questions relatives à leur éducation de l'examen de leurs droits politiques; car en les élevant, il faut bien savoir à quoi elles sont destinées. Si nous leur reconnoissons les mêmes droits qu'aux hommes, il faut leur donner les mêmes moyens d'en faire usage. Si nous pensons que leur part doive être uniquement le bonheur domestique et les devoirs de la vie intérieure, il faut les former de bonne heure pour remplir cette destination.” (Talleyrand-Périgord, 1791, p. 121, *Moyens d'Instruction*). Como discutiremos na próxima seção, Wollstonecraft explora esse argumento na Segunda *Reivindicação*: a autora afirma os mesmos direitos para as mulheres e, portanto, a necessidade de que também sejam educadas de modo a desfrutá-los.

19 “La maison paternelle vaut mieux à l'éducation des femmes; elles ont moins besoin d'apprendre à traiter avec les intérêts d'autrui, que de s'accoutumer à la vie calme et retirée. Destinées aux soins intérieurs, c'est au sein de leur famille qu'elles doivent en recevoir les premières leçons et les premiers exemples.” (Talleyrand-Périgord, 1791, p. 123-124, *Moyens d'Instruction*).

20 “Si l'exclusion des emplois publics prononcée contre les femmes est pour les deux sexes un moyen d'augmenter la somme de leur bonheur mutuel, c'est dès-lors une loi que toutes les Sociétés ont dû reconnoître et consacrer. (...) Or il nous semble incontestable que le bonheur commun, sur-tout celui des femmes, demande qu'elles n'aspirent point à l'exercice des droits et des fonctions politiques. Qu'on cherche ici leur intérêt dans le vœu de la nature. N'est-il pas sensible que leur constitution délicate, leurs inclinations paisibles, les devoirs nombreux de la maternité, les éloignent constamment des habitudes fortes, des devoirs pénibles, et les appellent à des occupations douces, à des soins intérieurs?” (Talleyrand-Périgord, 1791, p. 121-122, *Moyens d'Instruction*).

tratamento que ainda se dava aos direitos das mulheres, que também deveriam ser reconhecidos.

Defensores dos direitos naturais dos homens, os revolucionários franceses e os dissidentes racionais estavam preparados para contestar o poder arbitrário, o sistema representativo e a tirania, e repensar a educação do cidadão, mas não estavam preparados para abrir mão da ordem patriarcal, constituída a partir de um Deus todo poderoso masculino, e reconhecer o lugar das mulheres na sociedade como um de igualdade em relação aos homens (Tomalin, 1974, p. 132). Em outras palavras, não estavam preparados para reconhecer as mulheres como sujeitos portadores de direitos. Wollstonecraft assume, então, o projeto de levar as teorias radicais que estudara às suas últimas consequências, aplicando-as às mulheres. Para a autora, esta seria nada mais do que a consequência natural dos princípios fundamentais que levam a humanidade à virtude.

Nessa empreitada, o trabalho de Wollstonecraft é duplo: (i) reivindicar o lugar da mulher na humanidade, como companheira, em pé de igualdade, do homem, e (ii) afirmar os direitos compatíveis com essa posição. Para reivindicar a posição da mulher, Wollstonecraft precisa refutar a diferença sexual defendida e prescrita por Rousseau, e reafirmada no *Rapport* de Talleyrand-Périgord. Ao fazer isso, Wollstonecraft já dá indícios de quais são os direitos das mulheres e do que é necessário para que as mulheres possam, de fato, fazer uso deles. Nas próximas seções, portanto, examinaremos como Wollstonecraft critica a hierarquia de gênero e a consequente condição de submissão das mulheres. Na sequência, examinaremos a centralidade da educação no projeto de reforma proposto pela autora para uma sociedade mais igualitária.

### 2.2.1 – Crítica à hierarquia de gênero: a ênfase na razão e na virtude

A primeira tarefa de Wollstonecraft é afirmar o lugar da mulher como parte da humanidade, em igualdade aos homens. O ponto de partida da autora é identificar o que distingue a humanidade das demais criaturas: a razão perfectível. Reconhecendo a superioridade dos homens em força física, a autora busca enfatizar que dessa diferença não resulta uma diferença na força mental<sup>21</sup>. Como criaturas humanas, as mulheres

---

21 Como observa Wilcox (2009, p. 451-452), Wollstonecraft evita fazer comparações diretas entre homens e mulheres, com exceção do aspecto da força física. Esse tópico precisava ser enfrentado, pois autores como Rousseau derivavam da constituição física das mulheres a sua subordinação na vida política e social, tornando o assunto inescapável para qualquer defesa de direitos para as mulheres.

partilhariam com os homens o dom da razão. O fundamento de seu argumento, portanto, é antes sobre o gênero humano do que sobre as mulheres especificamente. Para sustentar essa tese, como discutiremos a seguir, Wollstonecraft precisa contestar os argumentos de seus contemporâneos de que as mulheres seriam, por natureza, criaturas do sentimento e irracionais.

A perfectibilidade da razão, por sua vez, permitiria que os seres humanos crescessem em excelência, a partir do desenvolvimento do entendimento e da virtude. Bem como os homens, as mulheres estariam na Terra para desenvolver suas faculdades (Wollstonecraft, 2016, p. 26). Razão, Virtude e Conhecimento são apresentados pela autora como os princípios básicos da humanidade e aqueles cujo grau de desenvolvimento nos indivíduos e nas leis permite medir a perfeição da natureza humana. Como indicamos no primeiro capítulo, esses princípios aproximam Wollstonecraft tanto do argumento desenvolvido por Richard Price a respeito da virtude, quanto dos princípios apresentados por ele contra o poder arbitrário no discurso de 1789. No caso de Wollstonecraft, pode-se entender que são esses princípios que distinguem a humanidade das “criaturas brutas” e que asseguram à humanidade os seus direitos naturais<sup>22</sup>.

A segunda dimensão da afirmação da igualdade entre homens e mulheres e, principalmente, da defesa de direitos para as mulheres, é religiosa. Wollstonecraft descreve um Deus racional e benevolente, cuja criação é perfeita e fundamentada na igualdade<sup>23</sup>. Enquanto parte da criação de Deus, homens e mulheres são dotados de alma. Esse é o segundo elemento que os torna iguais como parte do gênero humano. Se as almas de homens e mulheres são iguais, o desenvolvimento desses indivíduos no mundo terreno deveria ter por fim o mesmo tipo de virtude, de modo a poderem alcançar a mesma salvação no plano eterno. Para Wollstonecraft, a Providência teria designado apenas um caminho conduzindo os seres humanos à virtude, isto é, haveria apenas um padrão eterno da virtude (Wollstonecraft, 2016, p. 39; 48). Este argumento permite a Wollstonecraft criticar os projetos de educação para as mulheres como o de Rousseau, que estabeleciam objetivos diferentes para as virtudes femininas. Na verdade, tal distinção de virtude não passaria de uma forma de “desculpar a tirania do homem”, uma vez que apenas as virtudes humanas mereceriam ser chamadas por esse nome.

---

22 Como vimos no primeiro capítulo, Wollstonecraft entende como direitos naturais aqueles recebidos de Deus no momento do nascimento (Wollstonecraft, 2009, p. 12).

23 Cabe indicar que Wollstonecraft trata, também, da relação entre humanos e animais. Ver Wollstonecraft, 2016, cap. 12.



Tanto do ponto de vista religioso e da mortalidade da alma, quanto do ponto de vista da sociedade política, a virtude ocupa lugar central na argumentação de Wollstonecraft para a defesa dos direitos das mulheres, como veremos ao longo desta seção. Por ora, cabe notar que, para a Wollstonecraft, a virtude é um dos princípios básicos da sociedade, cujo exercício enobrece o caráter humano e, por isso, o fim a ser perseguido pela humanidade, a partir do exercício da razão – ecoando, como indicamos no primeiro capítulo, os dissidentes racionais.

Wollstonecraft parte do pressuposto, portanto, de que naturalmente homens e mulheres são iguais. Deus não teria feito distinções entre as suas criaturas humanas, atribuindo a homens e mulheres, igualmente, uma razão a ser desenvolvida e uma alma. Essa tese a coloca em confronto com o pensamento político e social do período que, como discutiremos a seguir, entendia as mulheres como naturalmente inferiores aos homens, irracionais, incapazes de participar da vida política e aptas apenas às virtudes femininas, como a docilidade. Mostraremos a seguir, então, como Wollstonecraft contesta essa visão a respeito da natureza feminina.

2.2.1.1 – A concepção da mulher no final do século XVIII: criaturas do sentimento e inaptas para a política

Lugar comum nos escritos do século XVIII é a descrição negativa das mulheres. Coquetos, frágeis, distraídas por afetações, interessadas nas aparências e nas roupas, indulgentes consigo mesmas e adeptas dos extremos: essas são algumas das descrições que Rousseau faz das mulheres nos excertos selecionados por Wollstonecraft. De fato, o pensamento político do século XVIII retratava as mulheres como diferentes e inferiores aos homens e, portanto, inaptas para participar da política. Elas seriam “criaturas do sentimento”, incapazes de raciocinar por si mesmas e afetadas negativamente pela biologia de seu corpo. Uma extensa literatura sexista enfatizava o potencial desastroso do envolvimento das mulheres na política, pois acreditava-se que elas usariam seu poder sexual de modo irresponsável caso se envolvessem nos assuntos públicos. Nessa mesma chave, até mesmo a prostituição era percebida como um vício particularmente feminino (Singham, 1994, p. 142).

Landes (1988) mostra como a crítica aristocrática contra os salões, motivada pela possibilidade de enobrecimento da burguesia que essas instituições ofereciam – e a consequente mudança da estratificação social –, logo se tornou uma crítica contra o

grupo mais fortemente associado a esses espaços: as mulheres. A figura da *précieuse*, associada aos salões, era particularmente criticada, por operar como uma máscara a ser usada de acordo com a ocasião. As mulheres eram atacadas pela frivolidade e impropriedade de seus modos. Como o papel público das mulheres estava especialmente associado ao lazer, o que corromperia os homens e os desvirtuaria de suas obrigações morais e civis, o “reino das mulheres” era visto como o mais alto estágio de corrupção da sociedade (Landes, 1988, p. 24-28). São esses ataques à atuação pública das mulheres no Antigo Regime, principalmente nos salões, que informam os projetos de educação que visam a retirada da mulher do espaço público. Nessa visão, a regeneração do espaço público dependeria de que as mulheres voltassem para o espaço doméstico, por meio do casamento, dedicando-se ao cuidado com a família<sup>24</sup>.

Observa-se nesse discurso uma preocupação com a sexualidade das mulheres e uma dificuldade em lidar com o tópico dos desejos sexuais. É atribuído às mulheres um poder de sedução sobre os homens que os corromperia, como vítimas indefesas e sem controle de seus próprios desejos. Em certo sentido, ressoa a doutrina do pecado original de Eva, que teria sido tentada a comer o fruto proibido e o compartilhado com Adão, levando à queda da humanidade. Não é à toa que Milton, embora crítico das versões convencionais da Queda Adâmica, endossa a ideia tradicional de que o amor suscitado por Eva em Adão era uma espécie de fraqueza que o levou a errar, e não a manifestação de uma relação de reciprocidade (Wollstonecraft, 2016, p. 41). De modo semelhante, as mulheres no espaço público corromperiam os homens, levando à degeneração da sociedade como um todo. O confinamento das mulheres ao espaço doméstico e à virtude feminina da castidade, então, seria a única forma de minimizar os danos que elas poderiam causar no mundo público. Segundo Tomalin (1974, p. 133), mesmo os dissidentes teriam dificuldade em lidar com esse aspecto, preconizando o casamento na juventude como um antídoto. Destoando dessa tradição, Wollstonecraft atribui uma parcela importante da responsabilidade aos homens sensuais e enfatiza que a modéstia deveria ser cultivada igualmente por ambos os sexos como uma virtude humana, não uma virtude feminina.

Apesar disso, Wollstonecraft não nega as acusações feitas contra as suas contemporâneas. A autora as descreve como “criaturas da sensação”, “presas de seus

---

24 “The isolation of woman in the home was offered as a way to preserve the world from feminization and a way of saving individual women from the corruptions of le monde” (Landes, 1988, p. 27). Nesse sentido, Landes (1988, p. 27) atribui à ascensão da burguesia a nova ideologia da família no Ocidente.

sentidos”, com sensibilidade exagerada às custas da sensatez e dominadas pelo amor ao prazer (Wollstonecraft, 2016, p. 86-87). As suas contemporâneas seriam déspotas cujos modos não são os de um ser moral e racional, tampouco os de uma mente “em um estado sadio” (Wollstonecraft, 2016, p. 25). Nesse sentido, Wollstonecraft reconhece a suposta irracionalidade das mulheres.

O ponto de partida da crítica de Wollstonecraft às mulheres é a crítica ao refinamento. O refinamento dos modos, como indicamos no capítulo anterior, é criticado pelos *commonwealthmen* e pelo discurso dos revolucionários, sendo uma crítica comum no pensamento político do século XVIII (Landes, 1988; Barker-Benfield, 1989). Na leitura de Wollstonecraft, a sensualidade e a luxúria sentimental teriam contribuído para dar um “tipo sinistro de sagacidade ao caráter francês”, que é a *finesse* (Wollstonecraft, 2016, p. 18). Incorporando o discurso político do período, que operava com a oposição entre o natural e o artificial, o transparente e a máscara, para Wollstonecraft o problema do refinamento era justamente operar como uma máscara, em oposição à transparência ou à sinceridade (Landes, 1988, p. 49). Assim, o refinamento feriria a substância em benefício da aparência. Como para Wollstonecraft as maneiras refletem a moral, maneiras artificiais, como a *finesse*, acabam por esvaziar o conteúdo da moralidade. Adotando modos artificiais de modo a agradar aos homens, as mulheres teriam deixado de desenvolver a virtude. Apesar de a autora não tratar diretamente da *précieuse*, pode-se supor que esse tipo de crítica se aplicaria especialmente a essas mulheres. A difusão pela sociedade francesa desses modos artificiais e da adulação das mulheres teria sido responsabilidade de Luís XIV, com o intuito de estabelecer seu despotismo (Wollstonecraft, 2016, p. 82).

A autora traça um paralelo, então, entre a corrupção da corte e a corrupção das mulheres. Bem como a aristocracia, as mulheres teriam sido particularmente afetadas pelo refinamento. Para Wollstonecraft, qualquer forma de hierarquia, de distinções e de poder ilegítimo corrompem a virtude. Se a aristocracia é corrompida pela riqueza e as honras hereditárias, as mulheres são igualmente corrompidas pelo “poder arbitrário da beleza” e pela “homenagem régia” que recebem dos homens – daí a importância de que também eles fossem modestos. A autora chega a equiparar mulheres e reis: da mesma forma que a autoridade do rei sempre acompanha a figura do rei, também o sexo da mulher se coloca entre ela e a conversa racional (Wollstonecraft, 2016, p. 82). Para Wollstonecraft, enfim, as mulheres “foram tiradas de sua esfera pelo falso refinamento”, adquirindo modos artificiais e, deste modo, foram destituídas da virtude (Wollstonecraft,

2016, p. 42). Por isso, então, elas se comportariam daquele modo e teriam se tornado seres irracionais.

#### 2.2.1.2 – A educação negligenciada das mulheres: crítica da educação para a dependência

Sem discordar dos diagnósticos negativos feitos pelos seus contemporâneos sobre a conduta e os modos das mulheres do século XVIII, então, Wollstonecraft se distancia de seus adversários ao tratar das *causas e remédios* para tal condição. É com base na discussão das causas, que apresentaremos nesta seção, que Wollstonecraft afirma a racionalidade da mulher e, ao mesmo tempo, critica a distinção entre virtudes femininas e masculinas. Isso permite que Wollstonecraft conclua a etapa de sua argumentação que visa reivindicar o lugar da mulher na sociedade como companheira do homem.

Enquanto para Rousseau, Dr. Gregory e outros, tal comportamento seria intrínseco às mulheres, parte de sua natureza feminina e condizente com a sua natural inferioridade, Wollstonecraft argumenta na direção contrária ao desnaturalizar os modos e a conduta das mulheres. Isso já começa pela afirmação contundente de que a personagem Sofia, de Rousseau, seria não natural. Aqueles não seriam o comportamento e os modos de uma mulher educada segundo a natureza e a razão, como supunha Rousseau, mas sim de uma mulher educada segundo os preconceitos correntes a respeito da diferença sexual.

Como vimos na seção 2.1.1, tanto pela concepção de que as mulheres seriam incapazes de viverem sozinhas, quanto pela corrupção da vida pública que elas poderiam provocar, o casamento era considerado indispensável na vida das mulheres. A educação proposta para Sofia, então, tinha como fim único e último as virtudes femininas que a preparariam para o casamento, tornando-a desejável para o Emílio e colocando o homem no centro de sua educação. Sofia nada mais seria do que uma extensão do Emílio e a ele subjugada<sup>25</sup>. A agradabilidade que as mulheres precisariam desenvolver era ditada pelos modos de se vestir e de se portar, mas também e principalmente pela sensibilidade e o

---

25 “É provável que a opinião prevalecente de que a mulher foi criada para o homem tenha surgido da poética história de Moisés; (...) tal dedução deve ser esquecida ou admitida apenas como prova de que o homem, desde a mais remota Antiguidade, achou-a conveniente para exercer sua força, a fim de *subjugar sua companheira*, e utilizou sua *invenção* para mostrar que a mulher deveria ter seu pescoço sob jugo, porque toda a criação foi feita apenas para a conveniência e prazer do homem” (Wollstonecraft, 2016, p. 47, grifos nossos).

controle do corpo. Essa educação sentimental seria, a um só tempo, o reflexo da hierarquia natural entre os sexos e o remédio para a corrupção dos modos, uma vez que deslocaria as mulheres e sua sensibilidade do espaço público para a família.

Para Wollstonecraft, no entanto, esta educação estaria baseada nos preconceitos a respeito da diferença sexual. Levados pela sensualidade, Rousseau e os demais autores de manuais de educação para as meninas teriam considerado “as mulheres antes como fêmeas do que como criaturas humanas” (Wollstonecraft, 2016, p. 25), de modo que estariam preocupados em torná-las “damas sedutoras”, “insignificantes *objetos* de desejo”, “agradáveis às custas de toda sólida virtude” (Wollstonecraft, 2016, p. 29; 42, grifo nosso). Nesses manuais de educação, “a força do corpo e da mente é sacrificada em nome de noções libertinas de beleza e do desejo de se estabelecer mediante o matrimônio – o único modo de as mulheres ascenderem no mundo” (Wollstonecraft, 2016, p. 28). Eles não consideravam, porém, “em que consiste a existência das mulheres quando não há casamento nem promessa de casamento” (Wollstonecraft, 2016, p. 55).

Esses autores teriam falhado, portanto, ao não reconhecer nas mulheres a razão perfectível que, enquanto metade da humanidade, partilhavam com os homens e, assim, trataram-nas como um ser subordinado a eles. Numa leitura contemporânea, falharam em não considerar a existência da mulher enquanto *sujeito* de razão, desejos e vontades próprios e, conseqüentemente, portador de direitos. Privilegiando o desenvolvimento das virtudes tidas como femininas, a educação para a agradabilidade negligenciava o entendimento e o desenvolvimento das virtudes humanas, os três princípios básicos da humanidade. Isso daria uma aparência de debilidade às mulheres: “não contentes com tal preeminência natural [da força física], os homens se empenham em nos afundar ainda mais, apenas para converter-nos em objetos de atração momentânea” (Wollstonecraft, 2016, p. 26), acentuando de tal forma a diferença natural que as mulheres são colocadas no limite da racionalidade e mantidas num estado de perpétua infância.

Da constituição das mulheres naquele estado da sociedade, Rousseau depreendeu qual seria a verdadeira natureza feminina e a ordem natural da relação entre os sexos, mas falhou em sua análise na medida em que não percebeu que aquela suposta natureza era, na realidade, o resultado da educação para a agradabilidade. Numa formulação bastante contemporânea, Wollstonecraft considera que a distinção de sexo é inculcada nas meninas e meninos, pela educação, muito antes que a natureza o faça, produzindo os gostos e comportamentos distintos que Rousseau observava nas crianças (Wollstonecraft, 2016, p. 66). O resultado desse “sistema de educação falso” seriam os

modos artificiais das mulheres e a própria diferença sexual que, a seguir, é utilizada para justificar a submissão das mulheres (Wollstonecraft, 2016, p. 25; 67). A mulher deste modo educada seria um monstro tão irracional quanto os imperadores. Essa constituição da mulher, porém, seria um “florescimento estéril”, não a mulher natural: é o resultado da educação para a dependência.

### 2.2.1.3 – Dependência material e mental

Apesar das afirmações das doutrinas revolucionárias a respeito do progresso da civilização em direção à razão e do rompimento com um passado de obscurantismo, Wollstonecraft busca mostrar como a civilização tem sido parcial contra as mulheres e como tal ordem de coisas não é natural, mas criada pelos homens, que se comportam como tiranos<sup>26</sup>. Para justificar a sua tirania, os homens partiam da diferença de força física para postular a desigualdade moral e a diferença nos tipos de virtude a serem perseguidos pela educação de homens e mulheres. O mais perigoso tirano, segundo a autora, é o homem sensual, que não busca apenas uma escrava, mas um brinquedo (Wollstonecraft, 2016, p. 45). Assim, os diferentes projetos de educação acabavam por produzir não só a diferença sexual, mas também a obediência cega das mulheres. O resultado final é a escravidão das mulheres: a condição deplorável em que Wollstonecraft encontra suas semelhantes (Wollstonecraft, 2016, p. 25). O cerne da crítica de Wollstonecraft, então, é à completa condição de dependência a que são sujeitas as mulheres pela negação do seu direito à educação.

A dependência a que são submetidas as mulheres é descrita a partir de quatro dimensões, particularmente evidentes na discussão sobre as mulheres que não têm marido: financeira; intelectual; de virtude; e emocional. Juntas, essas dimensões contribuem para a preocupação exagerada das mulheres com a beleza e para a constituição daquelas características apresentadas na seção 2.2.1.1 e tidas como naturalmente femininas. A primeira dimensão para a qual chamamos a atenção é a financeira. De partida, coloca-se a questão da propriedade fundiária levantada pela autora na primeira *Vindication*, como discutido no primeiro capítulo. As propriedades eram herdadas apenas pelo primogênito, de modo a manter as dimensões originais da

<sup>26</sup> Para uma análise de tirania e despotismo na segunda *Reivindicação*, ver Ostrensky (2023, no prelo). Segundo a distinção de Aristóteles entre tirania e despotismo, recuperada por Ostrensky (2023, no prelo), “o tirano é aquele que trata os homens livres como escravos”. Nesse sentido, ao dizer que os homens se comportam como tiranos ao excluir as mulheres do acesso à educação e da participação política, Wollstonecraft enfatiza que as mulheres são livres, mas tratadas como escravas.

terra. Se isso colocava os demais filhos homens numa posição mais vulnerável que a do filho mais velho, precisando trabalhar de outras formas para se sustentarem, a situação das mulheres era ainda mais precária devido à negligência com a sua educação. De um lado, a sua educação superficial não as preparava para o mundo do trabalho e, de outro, poucas ocupações estavam abertas às mulheres. Segundo Wollstonecraft, na classe média, “os homens na juventude são preparados para as profissões, e o casamento não é considerado o grande feito de sua vida; enquanto as mulheres, ao contrário, não têm outro projeto para aguçar as faculdades” (Wollstonecraft, 2016, p. 86). Assim, as mulheres se tornam inteiramente dependentes de bons casamentos para assegurarem sua posição na sociedade: “para elevar-se no mundo e ter a liberdade de correr de um prazer a outro, elas devem casar-se vantajosamente, e a esse objetivo seu tempo é sacrificado, e sua pessoa, com frequência, prostituída legalmente” (Wollstonecraft, 2016, p. 86). Como se vê, o casamento adquire o contorno de uma troca de favores, no qual as mulheres abrem mão da “saúde, a liberdade e a virtude” em troca de serem providas com comida e roupas (Wollstonecraft, 2016, p. 81).

Wollstonecraft discute essa vulnerabilidade especialmente a partir do caso das mulheres solteiras e viúvas. As filhas não receberiam nada de seus pais, dependendo da “liberalidade de seus irmãos” em dividir com elas o que “filhos dos mesmos pais têm em igualdade de direitos”. Mantendo-se solteira, a situação seria particularmente problemática quando o irmão se casasse e a sua esposa, educada segundo os mesmos preconceitos, começasse a sentir ciúmes da cunhada e de ver “o patrimônio de *seus* filhos desperdiçado em uma irmã desvalida”. O ápice dessa situação seria a expulsão da irmã, “jogada no mundo, despreparada para enfrentar as dificuldades, ou enviada para uma solidão melancólica com um pequeno soldo e uma mente inculta” (Wollstonecraft, 2016, p. 92-93, grifos da autora). De outro lado, as mulheres viúvas precisariam ser extremamente virtuosas e independentes para seguirem cuidando de seus filhos após a morte do marido e somente uma mulher bem educada, segundo o modelo proposto por Wollstonecraft, seria capaz de fazê-lo.

A educação que não as preparava para as profissões era a mesma que não as preparava para o aperfeiçoamento do entendimento e o exercício da razão. A educação individual é definida por Wollstonecraft (2016, p. 41) como aquela que aguça os sentidos, forma o temperamento e faz funcionar o entendimento antes da maturidade do corpo. Bem ou mal, esse tipo de educação estava disponível – ou ao menos no horizonte das reformas educacionais – aos meninos. No projeto de Rousseau, por exemplo, Emílio

deveria ter sua curiosidade estimulada, buscar um conhecimento do mundo ao seu redor a partir da experiência e aprender a controlar suas paixões por meio da razão. Mas, como vimos discutindo até aqui, essa educação era negada às meninas. Sem acesso aos espaços formais de educação, sua educação privada era voltada à aquisição dos dotes que as tornariam esposas desejáveis, de modo a garantir um bom casamento. As meninas passavam os dias em casa, supervisionadas pelos adultos, observando suas mães e amas, que tampouco haviam estudado, conversarem e se adornarem. Wollstonecraft considera evidente que, condenada a esse ambiente, a menina reproduzirá o comportamento das mulheres com quem convive, brincando de enfeitar a sua boneca como fazem com ela mesma (Wollstonecraft, 2016, p. 65).

Mais uma vez o controle do corpo aparece. Como muitos autores do período, Wollstonecraft trata da relação entre força física e força mental. Para a autora, o cuidado com a saúde do corpo seria tão importante quanto o cuidado com a mente. Seria um “desprezo imerecido” a forma como mulheres e homens passaram a tratar da força física – elas, pela fragilidade dócil, e eles, pelo cavalheirismo (Wollstonecraft, 2016, p. 61). Ao contrário do que seus contemporâneos pensavam, Wollstonecraft estabelece uma relação entre a força mental e a força física, considerando que os grandes gênios que tinham a sua constituição física mais fraca, assim o eram por excesso de estudos ou descuido com a própria saúde, não porque naturalmente a força da mente estivesse associada a um corpo fragilizado. É a partir desse pressuposto, então, que Wollstonecraft discute o controle do corpo na educação das meninas. Enquanto os meninos corriam, brincavam no jardim e levavam uma vida ativa, que desenvolvia o corpo, as meninas eram impedidas de participar dessas brincadeiras e mantidas em casa, tendo “os membros e as faculdades comprimidos” em nome da preservação da beleza pessoal, “a glória das mulheres!” (Wollstonecraft, 2016, p. 65). No caso das mulheres, então, o único cuidado com o corpo toma a forma de controle, mantendo-o frágil, dócil e belo, mas não forte, ativo e saudável.

A falta de cuidado com a saúde do corpo, por sua vez, impactaria a independência da mente: “a dependência do corpo produz de forma natural a dependência da mente” (Wollstonecraft, 2016, p. 67). Isso seria verdade tanto em relação à possibilidade de pensamento independente, uma vez que “as mulheres elegantes são escravas do próprio corpo e se vangloriam de sua sujeição” (Wollstonecraft, 2016, p. 67), em vez de desenvolverem sua razão e as virtudes humanas, quanto à fragilidade de um corpo que estaria a todo momento doente, distraindo a mulher de outras ocupações.



Assim, Wollstonecraft questiona por que as mulheres enaltecem a sua fragilidade, quando a força física é motivo de orgulho para os homens e, mais ainda, por que se esforçam para se tornarem ainda mais fracas, quando a superioridade dos homens em força física já estaria dada.

Essa educação, portanto, torna as mulheres incapazes de pensamento independente. Se a sua educação não aprimora o seu entendimento e elas não são ensinadas a refletir sobre o mundo que as cerca, a extrair princípios gerais das observações que fazem, em suma, a exercitar a razão, e dependem de sua beleza e agradabilidade para conseguir um bom casamento, de modo a garantir um lugar no mundo, como poderiam ter um pensamento próprio? As mulheres tornam-se dependentes dos homens inclusive para formar suas opiniões: “feitas escravas de si mesmas, precisam tornar-se atraentes para que o homem lhes empreste sua razão” (Wollstonecraft, 2016, p. 188).

Reaparece aqui a dimensão religiosa na argumentação de Wollstonecraft. Como vimos na seção 2.2.1, o argumento da autora está fundamentado na perfeição e igualdade da criação de Deus, dando destaque à ausência de sexo na alma e igualdade entre todas as criaturas. Se as almas de homens e mulheres são iguais e o fim último da humanidade, para Wollstonecraft, é o desenvolvimento da virtude a partir da razão, como vimos em 1.1.2, essa virtude também deve estar disponível às mulheres. Para isso, é necessário que o seu entendimento seja desenvolvido e elas possam fazer o livre uso de sua razão. Deste modo, negar às mulheres o direito à educação e às virtudes humanas seria negar a sua humanidade ou contrariar o plano de Deus.

Naquele estado de coisas, contudo, o homem é “sempre colocado entre ela e a razão”, isto é, entre a mulher e “o poder de discernir a verdade”, e a mulher “é sempre representada como se tivesse sido criada apenas para enxergar de modo nebuloso e aceitar as coisas em confiança” (Wollstonecraft, 2016, p. 78). Deste modo, as mulheres se tornam intelectualmente dependentes dos homens. Para Wollstonecraft, porém, as criaturas tornam-se virtuosas “pelo exercício de sua própria razão” (Wollstonecraft, 2016, p. 41). Na medida em que as mulheres não são livres nem independentes, elas não só são intelectualmente dependentes dos homens, como dependem deles para saber como devem agir e quais “virtudes”<sup>27</sup> perseguir. As virtudes humanas, portanto, se

---

27 Utilizamos aqui virtude entre aspas pois, na medida em que não são reflexo do uso livre da razão, de todo modo não seriam virtudes.

tornam inacessíveis a elas na medida em que as mulheres são colocadas numa relação de dependência intelectual dos homens.

Por fim, essa condição, que Wollstonecraft descreve como de degradação, submete as mulheres a uma condição de dependência emocional dos homens. Incapazes de manter o seu próprio sustento, de pensarem por si mesmas e de serem virtuosas, as mulheres se tornam também emocionalmente dependentes. As mulheres nessa condição passam a agir de forma a agradar aos homens a todo momento, antecipando suas vontades, evitando confrontá-los, adornando-se. Nesse sentido, elas se tornam escravas.

Educadas para a dependência, portanto, e assim percebendo a sua condição, as mulheres são levadas a agir de modo a agradar aos homens e obter sua atenção, isto é, buscam ser graciosas e belas. Nas palavras de Wollstonecraft, “ensinadas desde a infância que a beleza é o cetro da mulher, a mente se adapta ao corpo e, vagando numa gaiola dourada, só procura adornar a sua prisão” (Wollstonecraft, 2016, p. 68). O resultado é o

comportamento submisso da dependência, o apoio da fraqueza dos que amam porque necessitam de proteção – e é tolerante, pois deve suportar em silêncio as ofensas, sorrindo sob o chicote que não ousa desafiar. Por mais abjeto que pareça esse quadro, é o retrato de uma mulher bem educada segundo a opinião aceita de excelência feminina, apartada da excelência humana por certos argumentadores capciosos (Wollstonecraft, 2016, p. 55).

Na relação entre homens e mulheres, a ordem que emerge é aquela descrita por Rousseau, na qual as mulheres ganham “poder de modo astuto ao jogar com a fraqueza dos homens” (Wollstonecraft, 2016, p. 63). Isto é, as mulheres buscam seduzi-los e agradá-los e encontram na beleza uma forma de exercer um falso poder sobre os homens, pois sabem que esse é o único poder a que têm acesso nessa ordem social. Para Wollstonecraft, porém, a hierarquia entre homens racionais e mulheres sentimentais tem consequências danosas para o próprio casamento: homens e mulheres estariam mais vulneráveis ao adultério, uma vez que a mulher não seria sua companheira, mas sua inferior. Incapazes de inspirar o respeito de seus maridos, apenas a adoração passageira, e sem estabelecer uma relação de respeito mútuo com os maridos, logo elas buscariam a atenção de outros homens, bem como seus maridos procurariam seduzir outras mulheres. Assim, ambos se afastam do caminho da virtude.

Para Wollstonecraft, então, por mais conveniente que seja para os homens manter as mulheres nessa condição, a “escravidão terá seu efeito constante, degradando o senhor e o abjeto dependente” (Wollstonecraft, 2016, p. 20). A principal consequência do

argumento, portanto, é que manter as mulheres nesse estado infantil atrapalha o progresso de toda a sociedade. Nas palavras da autora, “se a mulher não for preparada pela educação para se tornar companheira do homem, ela interromperá o progresso do conhecimento e da virtude” (Wollstonecraft, 2016, p. 18).

### 2.2.2 – A educação como direito e condição para a cidadania

Wollstonecraft apresenta na segunda *Reivindicação* um diagnóstico dramático do estado de coisas das sociedades europeias, em especial França e Inglaterra, no final do século XVIII. Apesar de sua ênfase na condição das mulheres, particularmente deplorável pela relação de dependência com os homens, na análise de Wollstonecraft os homens também se distanciaram do caminho da virtude. Para a autora, qualquer forma de poder inebria o homem (Wollstonecraft, 2016, p. 36), de modo que a propriedade, as honras hereditárias, a riqueza – e, não menos importante, a sua posição de senhor na relação com as mulheres – teriam aberto o caminho para a corrupção e o vício na sociedade. De fato, ao atribuírem a respeitabilidade à posição e à propriedade, as distinções de classe social, que dividem o mundo entre “tiranos voluptuosos e subordinados invejosos”, “corrompem por igual as pessoas de todas as classes”. Os homens seriam debilitados pela riqueza, da mesma forma como as mulheres se enfraqueceriam ao viverem de seus encantos pessoais (Wollstonecraft, 2016, p. 184). A vantagem dos homens, contudo, seria a possibilidade de “pensar e agir por si mesmo”, sem que isso demandasse uma “tarefa hercúlea” como era para as mulheres, cujas almas estavam acorrentadas sob a “servidão da ignorância” (Wollstonecraft, 2016, p. 187).

Como vimos argumentando, para Wollstonecraft o fim da existência é a obtenção da virtude, a partir do exercício livre da razão individual (Wollstonecraft, 2016, p. 135). Para obter essa virtude, portanto, o indivíduo precisaria ser livre e ter o uso de sua razão amadurecido pela educação. Essa concepção de liberdade pressupõe a igualdade e o reconhecimento mútuo de uma condição comum de independência, na medida em que é a igualdade que garante que não haja tirania e submissão e, portanto, liberdade (Halldenius, 2013; 2014). Nesse sentido, a moralidade seria incompatível com a desigualdade, de modo que seria necessário estabelecer mais igualdade na sociedade para que a virtude pudesse prosperar<sup>28</sup>. As mulheres, no entanto, estavam privadas dessas

---

28 Para uma análise da relação entre liberdade, igualdade e independência em Wollstonecraft, ver Halldenius (2014).

duas condições: sua igualdade em relação aos homens não era reconhecida, de modo que não eram livres, e a sua educação não desenvolvia a faculdade da razão. Em outras palavras, a educação para a dependência destituía as mulheres dos meios para a virtude. Nas palavras da Wollstonecraft, “a liberdade é a mãe da virtude, e se as mulheres são, por sua própria constituição, *escravas*, e se não lhes é permitido respirar o ar vivo e vivificante da liberdade, elas devem continuar a definhar como planta exótica e a ser consideradas belas imperfeições da natureza” (Wollstonecraft, 2016, p. 59, grifos nossos).

A principal tese de Wollstonecraft é que o destino de homens e mulheres, ou seja, da humanidade, é um só. Assim, a humanidade não conseguirá ser virtuosa enquanto houver opressão – seja contra os pobres, seja contra as mulheres. Nas palavras da autora, a “igualdade virtuosa não se assentará com firmeza (...) se metade da humanidade estiver acorrentada ao fundo pelo destino, porque ela será continuamente minada pela ignorância ou pelo orgulho” (Wollstonecraft, 2016, p. 183). Enquanto as mulheres não se tornarem virtuosas, portanto, tampouco os homens poderiam sê-lo.

Entretanto, Wollstonecraft é otimista quanto à possibilidade de reforma da sociedade: ela busca provar que “tudo estará certo”, desde que a constituição seja revista (Wollstonecraft, 2016, p. 34). O papel do bom legislador, nessa reforma, seria garantir que “o interesse de cada indivíduo seja virtuoso; e, assim, a virtude privada torna-se o cimento da felicidade pública e, de modo ordenado, o todo é consolidado pelo rumo de todas as partes em direção a um centro comum” (Wollstonecraft, 2016, p. 187). Para isso, a posição de vida das mulheres deveria exigir que elas cumprissem os deveres de sua posição enquanto humanas: “seu primeiro dever é consigo mesmas enquanto criaturas racionais, e o próximo, por ordem de importância, enquanto cidadãs, é o de mãe, que inclui tantos outros deveres” (Wollstonecraft, 2016, p. 188). É o cumprimento desses deveres, por sua vez, que torna o ser independente.

O grande problema, portanto, seria justamente o desencontro entre as virtudes femininas e o cumprimento de seus deveres enquanto parte da humanidade. Em consequência, o desencontro entre as virtudes femininas e o bem público. Daí a necessidade de que as virtudes femininas fossem reformadas, por meio do direito à educação, tendo por fim a única que “realmente merece o nome de virtude” (Wollstonecraft, 2016, p. 39): a virtude comum ao gênero humano. Isso só poderia ser feito com o reconhecimento da racionalidade das mulheres e uma reforma educacional

que as preparasse para o uso livre da razão e o cumprimento de seus deveres. Em outras palavras, pela educação para a independência.

Se à primeira vista parece que Wollstonecraft abandonou o tema dos direitos para dedicar-se à discussão moral, isto é apenas porque a autora busca mostrar como o desequilíbrio social tão criticado pelos revolucionários é fruto, precisamente, da negação dos direitos das mulheres. Wollstonecraft é enfática em afirmar que “sem direitos não podem existir quaisquer deveres incumbentes” (Wollstonecraft, 2016, p. 188). Sem direitos e deveres, por sua vez, as mulheres não podem ser independentes – em consequência, não podem ser virtuosas. Assim, Wollstonecraft afirma que embora, naquele estado de coisas, a esposa que não cumpre seus deveres maternos não tenha nenhum direito à cidadania, ao negar os direitos *naturais* dessa mulher, todos os deveres se tornam nulos (Wollstonecraft, 2016, p. 189). Em outras palavras, até mesmo a defesa conservadora de que as mulheres deveriam ser educadas tendo em vista os seus deveres domésticos dependeria do reconhecimento dos direitos naturais das mulheres – com todas as implicações que discutimos ao longo deste capítulo: razão perfectível, liberdade, independência e a possibilidade de perseguir as virtudes humanas. Para ser independente, portanto, são necessárias certas condições sociais e políticas que assegurem o *status* de agente moral livre: é necessário ser portador de certos direitos.

Assim, há uma concepção sistemática de direitos operando na *Reivindicação dos Direitos da Mulher*, que considera a necessidade do reconhecimento e a garantia de realização dos direitos naturais, herdados de Deus no nascimento, pelo Estado, de modo a prover as condições para a agência moral necessária para uma vida que não esteja sujeita ao poder arbitrário (James, 2016). Para que as virtudes das mulheres possam contribuir para o bem público, é necessário que as mulheres tenham “uma existência civil no Estado, casadas ou solteiras” (Wollstonecraft, 2016, p. 192). O direito à educação torna-se central, na medida em que é a educação para a independência que poderia tornar as mulheres livres e virtuosas, ao desenvolver sua razão e reformar seus modos, e, assim, garantir o acesso à cidadania.

#### 2.2.2.1 – O projeto de educação nacional: educação para a independência

Aquele seria o momento, portanto, de “efetuar uma revolução nos modos das mulheres – hora de devolver-lhes a dignidade perdida – e fazê-las, como parte da espécie

humana, trabalhar reformando a si mesmas para reformar o mundo” (Wollstonecraft, 2016, p. 69). Para isso, Wollstonecraft apresenta um projeto de educação nacional concorrente ao de Talleyrand-Périgord, que compreende a educação de meninos e meninas tendo em vista a igualdade e a liberdade. A educação pública deveria visar, para Wollstonecraft, formar bons cidadãos. Ecoando os debates apresentados na seção 2.1.1, Wollstonecraft reflete sobre a melhor instituição escolar para isso: uma combinação entre a educação privada e a educação pública, manifesta nas escolas diurnas. Deste modo, seria possível combinar as vantagens da educação pública, como a convivência entre iguais, necessária para a formação de uma opinião justa de nós mesmos, e as vantagens do contato com a família, no cultivo dos afetos necessários à virtude pública, ao mesmo tempo em que seria possível evitar as desvantagens dos dois modelos puros, a saber, o ânimo instável produzido nos internatos, dada a expectativa pelas férias, e “a opinião demasiado elevada a respeito de sua própria importância, tendo permissão para tyrannizar os criados”, no caso da educação privada (Wollstonecraft, 2016, p. 206; 223). As escolas diurnas deveriam ser estabelecimentos nacionais, de modo a também evitar a dependência dos professores e diretores em relação aos caprichos dos pais.

A educação deveria estimular a independência de pensamento, pelo cultivo da mente. Nesse sentido, Wollstonecraft se opõe aos ditados, à repetição de fórmulas e à recitação de máximas que não são bem compreendidas. As crianças não deveriam aceitar preceitos, mas questioná-los à luz da razão para não se tornarem preconceitos, reproduzidos apenas por amor ao preconceito. A experiência teria um papel fundamental, pois haveria um tempo para o desenvolvimento gradual da mente, de modo a fomentar princípios sólidos nas crianças. Nenhum conhecimento viria sem trabalho e sofrimento. Nesse sentido, Wollstonecraft considera que o mundo não pode ser apenas contemplado, mas os indivíduos devem se misturar a ele: deve-se “alcançar um conhecimento dos outros ao mesmo tempo que conhecemos nós mesmos” (Wollstonecraft, 2016, p. 146). Não se deveria, então, tentar passar a sabedoria de um idoso para a criança, pois seria preciso que ela experimente: “é quase tão absurdo tentar tornar sábio um jovem usando a experiência de outrem quanto esperar que o corpo se fortaleça com exercícios sobre os quais somente se fala ou que apenas se veem” (Wollstonecraft, 2016, p. 148).

Outra consequência do acesso à educação seria a independência financeira. Wollstonecraft considera que as mulheres poderiam estudar medicina, enfermagem, obstetrícia e política, além de desempenhar inúmeras outras tarefas na sociedade, como administrar fazendas e comércios. A capacidade de prover o próprio sustento, cumprindo

um dever na sociedade, tornaria as mulheres mais respeitáveis. Para isso, era necessário que postos de trabalho mais dignos fossem abertos às mulheres, poupando-as da pobreza, da humilhação e do abandono a que estavam sujeitas quando buscavam a subsistência naquele contexto com a costura, e eram consideradas de uma classe inferior; como governantas, e eram mal tratadas pelas crianças; ou como prostitutas. Mais do que isso, as mulheres seriam salvas da “prostituição comum e legalizada”: o casamento em busca de um sustento (Wollstonecraft, 2016, p. 191).

Ademais, nessas escolas, meninas e meninos estudariam juntos. Isso seria importante tendo em vista o próprio matrimônio, na medida em que a educação de toda a humanidade segundo o mesmo modelo permitiria que partilhassem os mesmos princípios e fossem companheiros. Isto pois, para Wollstonecraft, “a virtude nunca prevalecerá na sociedade, até que as virtudes de ambos os sexos sejam fundamentadas na razão e os afetos comuns a ambos possam obter sua devida força mediante o cumprimento dos deveres mútuos” (Wollstonecraft, 2016, p. 214). Só então a modéstia prevaleceria como uma virtude comum a homens e mulheres.

A educação assim ordenada permitira que homens e mulheres fossem agentes morais, livres para usar a sua razão e buscar a virtude, realizando, portanto, o seu potencial humano. Isso reorganizaria as relações entre homens e mulheres, em especial o casamento. A relação matrimonial agora poderia ser sustentada na amizade e no respeito mútuos – vínculos mais estáveis e duradouros do que a paixão momentânea e a dependência. Um casal assim formado, afirma Wollstonecraft, “tão necessário quanto independente um do outro, porque cada um cumpre os respectivos deveres de sua condição, possui tudo o que a vida poderia dar” (Wollstonecraft, 2016, p. 185). É essa nova sociedade, em que mulheres e homens compartilham a razão em igualdade e ambos são livres do poder arbitrário, que Wollstonecraft vislumbra, a partir da reforma da educação nacional.

## Referências Bibliográficas

- BARKER-BENFIELD, G. J. (1989). “Mary Wollstonecraft: Eighteenth-Century Commonwealthwoman”. *Journal of the History of Ideas*. Vol. 50, no. I, pp. 95-115.
- BERGÈS, Sandrine.; COFFEE, Alan. (2016). *The Social and Political Philosophy of Mary Wollstonecraft*. Oxford: Oxford University Press.
- BERGÈS, Sandrine. (2013) *The Routledge Guidebook to Wollstonecraft's A Vindication of the Rights of Woman*. New York: Routledge.
- BERGÈS, Sandrine; BOTTING, Eileen Hunt; COFFEE, Alan. (2019). *The Wollstonecraftian Mind*. London: Routledge.
- BLOCH, Jean (2005). “Discourses of Female Education in the Writings of Eighteenth-Century French Women”. In: S. Knott; B. Taylor (eds). *Women, Gender and Enlightenment*. New York: Palgrave Macmillan.
- BOUR, Isabelle. (2013). “A New Wollstonecraft: The Reception of the *Vindication of the Rights of Woman* and of *The Wrongs of Woman* in Revolutionary France”. *Journal for Eighteenth-Century Studies*, vol. 36, n° 4, pp. 575-587.
- BURKE, Edmund. (2014 [1790]). *Reflexões sobre a Revolução na França*. São Paulo: Edipro.
- CLEMIT, Pamela. (org.) (2011). *The Cambridge Companion to British Literature of the French Revolution in the 1790s*. Cambridge University Press.
- COFFEE, Alan. (2014). “Freedom as Independence: Mary Wollstonecraft and the Grand Blessing of Life”. *Hypatia*, vol. 29, No. 4, pp. 908-924.
- COHEN, Michèle (2005). “‘To think, to compare, to combine, to methodise’: Girls’ Education in Enlightenment Britain”. In: S. Knott; B. Taylor (eds). *Women, Gender and Enlightenment*. New York: Palgrave Macmillan.



- CONDORCET, J. A. N. C. M. (1991) “Sobre a admissão ao direito de cidadania”. In: E. BADINTER (org.). *Palavras de Homens (1790-1793)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- HALLDENIUS, Lena. (2014). “Freedom fit for a Feminist? On the Feminist Potential of Quentin Skinner’s Conception of Republic Freedom”. *Redescriptions*, vol. 17, No. 1, pp. 86-103.
- HALLDENIUS, Lena. (2013) “The Political Conditions of Free Agency: The Case of Mary Wollstonecraft”. In: Q. Skinner e M. v. Gelderen (ed.) *Freedom and the Construction of Europe: Free Persons and Free States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLDENIUS, Lena. (2015) *Mary Wollstonecraft and Feminist Republicanism: Independence, Rights and the Experience of Unfreedom*. London: Taylor and Francis.
- JAMES, Susan. (2016). “Mary Wollstonecraft’s Conception of Rights”. In: S. Bergès, A. Coffee (orgs.) *The Social and Political Philosophy of Mary Wollstonecraft*. Oxford: Oxford University Press.
- JANES, R. M. (1978). “On the Reception of Mary Wollstonecraft’s: A Vindication of the Rights of Woman.” *Journal of the History of Ideas*, vol. 39, nº 2, pp. 293-302.
- JOHNSON, Claudia L. (org.) (2002). *The Cambridge Companion to Mary Wollstonecraft*. Cambridge University Press.
- JUMP, Harriet Devine. (ed.) (2003). *Mary Wollstonecraft and the critics, 1788–2001, vol. I*. London: Routledge.
- MACKENZIE, Catriona. (1993) “Reason and Sensibility: The Ideal of Women's Self-Governance in the Writings of Mary Wollstonecraft.” *Hypatia*, vol. 8, no. 4, pp. 35–55. *JSTOR*, JSTOR, [www.jstor.org/stable/3810368](http://www.jstor.org/stable/3810368).

- OSTRENSKY, Eunice. (2022). “Mary Wollstonecraft’s Egalitarianism in *A Vindication of the Rights of Men*”. *Éthique, Politique, Religions*, v. 20, p. 133-158.
- OSTRENSKY, Eunice (2023). “Liberdade, tirania e despotismo em *A Vindication of the Rights of Woman* (1792), de Mary Wollstonecraft.” (no prelo).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. (2014 [1762]). *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes.
- SAPIRO, Virginia. (1992) *A vindication of political virtue: the political theory of Mary Wollstonecraft*. Chicago: University of Chicago.
- TALLEYRAND-PÉRIGORD, Maurice (1791). *Rapport sur l’Instruction Publique, les 10, 11 et 19 Septembre 1791 fait au nom du Comité de Constitution à l’Assemblée Nationale*. Project Gutenberg Ebook. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/26336/26336-h/26336-h.htm>. Último acesso em: 06/11/2022.
- WALKER, Gina Luria. (2011). “Women’s Voices”. In: P. Clemit (org.) *The Cambridge Companion to British Literature of the French Revolution in the 1790s*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILCOX, Kirstin R. (2009). “Vindicating Paradoxes: Mary Wollstonecraft’s ‘Woman’ ”. *Studies in Romanticism*, vol. 48, n° 3, pp. 447-467.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. (2016) [1792]. *Reivindicação dos direitos da mulher*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. (2009). *A Vindication of the Rights of Woman and A Vindication of the Rights of Men*. Edited by Janet Todd. Oxford: Oxford University Press.