



# XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

## INSTRUÇÃO ESCOLAR E DIFERENÇAS DE GÊNERO: BREVE HISTÓRICO DO ACESSO FEMININO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Isabela Candeloro Campoi

Lucio de Lima Lopes

*Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus de Paranavaí*

[isabela.campoi@unespar.edu.br](mailto:isabela.campoi@unespar.edu.br)

### **RESUMO:**

A proposta do artigo ora apresentado é traçar um breve histórico do acesso feminino à educação no Brasil, problematizando sobre o processo que culminou com a chamada feminização do magistério. As perspectivas sociais para as mulheres moldaram os currículos escolares nos primórdios da formação do Estado Nacional brasileiro, que no âmbito da legislação definia paulatinamente os papéis de gênero. Entende-se que através da análise sócio histórica é possível compreender os fundamentos definidores das diferenças de gênero nas sociedades ocidentais cristãs. Do acesso à instrução básica à lei que permitiu as mulheres brasileiras a frequentarem o ensino superior, é possível perceber que a educação foi importante elemento para a construção das diferenças, mas também componente fundamental para emancipação feminina.

**PALAVRAS-CHAVE:** História do Brasil; Educação; Século XIX; Gênero.

### **INTRODUÇÃO**

Ao analisar o Brasil historicamente é possível identificar heranças, em diversos níveis, que estabeleceram o sentido das diferenças entre homens e mulheres e que se expressam social e culturalmente até a atualidade. Em comparação com a América hispânica, que logo no primeiro século de colonização contou com universidades, por exemplo, a colônia portuguesa na América só teve as primeiras faculdades fundadas às vésperas da sua independência política. Entretanto, nossa emancipação econômica aconteceu efetivamente após a transferência da família real portuguesa em 1808, quando a imprensa, proibida até



## **XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES**

então, desenvolveu-se no período que se seguiu, incrementando o mercado editorial e o público consumidor de materiais impressos, principalmente no Rio de Janeiro.

Tais eventos, somados à imposição do catolicismo e sua íntima relação com os poderes constituídos desde os primórdios da colonização, evidenciam o panorama geral do desenvolvimento intelectual brasileiro: a forte dependência das instituições da metrópole portuguesa.

Após a chamada Revolução do Porto de 1820 que culminou com o retorno de D. João VI a Portugal, o príncipe regente, atraído pelas elites locais, declarou a emancipação política do Brasil em 1822. A partir de então foi necessário organizar o Estado Nacional, de modo que em meados do século XIX o governo imperial constituído empenhou-se em fundar e consolidar as instituições do novo país.

### **LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E EXPECTATIVAS DE GÊNERO**

Para os propósitos deste texto, daremos atenção à primeira legislação educacional instituída pelo regime imperial em 1827. Apesar de reconhecer a necessidade de se instruir as mulheres, ao estabelecer os currículos da chamada primeiras letras, explicitou as expectativas de gênero em vigor, da mesma forma que moldou as gerações escolares seguintes.

Ao institucionalizar a instrução escolar, o conteúdo da lei estabelecia o rol das diferenças. Por exemplo, às meninas os estudos de aritmética estavam restritos às quatro operações, excluindo-se o ensino da geometria, que figurava no currículo masculino. Apesar de estabelecer equidade salarial entre mestres e mestras, o ensino da geometria era critério para o estabelecimento de outro nível salarial, sendo, conseqüentemente, as professoras pior remuneradas. Por conta da força do catolicismo a co-educação não era admitida, estabelecendo-se escolas para meninos e meninas dicotomicamente, fenômeno também em



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

voga na Europa pós-napoleônica. As discussões sobre as escolas mistas só viriam a público por volta de 1870 no Brasil. (HAHNER, 2011, p. 469)

Somado a isso, conforme observa Heleieth Saffioti, as meninas eram admitidas apenas nas escolas de primeiro grau, “reservando os níveis mais altos – liceus, ginásios e academias – para a população masculina.” (SAFFIOTI, 1969, p. 205) A mesma autora ainda afirma que:

As expectativas sociais em relação aos papéis femininos excluía, de modo praticamente cabal, a necessidade da instrução. Muitos eram os pais que retiravam suas filhas da escola assim que dominassem os trabalhos de agulha, impedindo-as de se iniciarem, com segurança, nas primeiras letras. (SAFFIOTI, 1969, p. 205).

Neste ponto, além das prerrogativas de gênero, torna-se necessário considerar outros elementos, como classe social e etnia nas análises históricas. (SCOTT, 1996) Principalmente no que tange à sociedade brasileira do século XIX, escravista e fortemente patriarcal. Nos relatos de viajantes estrangeiros, por exemplo, são recorrentes as observações sobre as mulheres brancas de elite: reclusas e pudicas, elas tinham pouco acesso ao espaço público, com fortes referências às heranças lusitanas. Do mesmo modo e não raro, a educação dos filhos das famílias abastadas acontecia na própria casa e com professores estrangeiros.

Desde o incremento da vida social causado principalmente na Corte, o modelo de educação feminina estava em consonância com as expectativas sociais das filhas da elite, ou seja, voltado para a arte de bem receber segundo as regras de etiqueta, mas também ligado ao entretenimento nos salões, reuniões sociais que adquiriam paulatina importância para a ascensão ou manutenção do *status social* das famílias: os trabalhos de agulha (costurar, coser, bordar), a prática da leitura, inclusive o francês, o ensino da música, principalmente o piano, compunham o currículo escolar das meninas.

Tais características coadunavam com as expectativas para o gênero feminino nas sociedades européias. De fato, desde o século XVIII as perspectivas limitadoras para as mulheres se expressavam nas obras dos iluministas, por exemplo. A mais emblemática é



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

*Emílio, ou da educação* (1762) de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), cujo conteúdo tornou-se uma espécie de manual pedagógico. Em linhas gerais, a personagem Sophie deveria receber uma formação menos elaborada, modesta, suficiente apenas para livrar seu marido do tédio. Aliás, a qualidade e a quantidade do nível de instrução das meninas estavam ligadas à sua função social: ser esposa e mãe, seu destino considerado natural. Daí os assuntos públicos, as ciências e o próprio campo da razão não serem vistas como áreas adequadas às mulheres.

Tal tradição interpretativa dos papéis sociais de gênero foi sendo assimilada na mesma medida do desenvolvimento das sociedades burguesas: suas idéias e instituições se pulverizaram no Ocidente cristão no decorrer do século XIX, de modo que são claros os reflexos dessa tradição na lei brasileira de 1827.

Neste ponto é interessante fazermos referência à figura de Dionísia Gonçalves Pinto, mais conhecida como Nísia Floresta, que em 1838 abriu um colégio para meninas no Rio de Janeiro cuja proposta de ensino divergia dos currículos em voga. O *Colégio Augusto* ensinava latim, por exemplo, matéria considerada inadequada às meninas, mas também francês, italiano e inglês, além de estudos de Geografia e História Pátria e Educação Física. Por conta disso a instituição recebia frequentemente críticas na imprensa.

Conforme mostra Constância Lima Duarte (1995, p.34) o jornal *O Mercantil* de primeiro de janeiro de 1847 fez um comentário a propósito dos exames de línguas realizados no colégio de Nísia Floresta, que reflete as concepções sobre a educação das meninas daquele tempo: “Trabalhos de língua não faltaram; os de agulha ficaram no escuro. Os maridos precisam de mulher que trabalhe mais e fale menos.” Dias depois, em 17 de janeiro, outro comentário anônimo e sacástico foi lançado à diretora:

(...) Há casas de educação que tem o mau gosto de eninar às meninas a fazer vestidos ou camisas. Mas parece que D. Augusta acha isso muito prosaico. Ensina-lhes latim. E porque não grego e hebraico? (...) Notaremos apenas a D. Floresta que se esquece um tanto do verdadeiro fim da educação, que é adquirir conhecimentos úteis e não



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

vencer dificuldades, sem nenhuma utilidade real. (DUARTE, 1995, p.34-35, grifos nossos)

Em linhas gerais, o utilitarismo interpretava os papéis de gênero de modo a vincular as mulheres ao âmbito doméstico, ou seja, nos cuidados com a casa, o marido e os filhos. Daí as restrições para o desenvolvimento intelectual feminino, considerado desnecessário para o que se esperava das mulheres. O século XIX foi marcado pela chamada teoria das esferas, ou seja, “é uma maneira de pensar a divisão sexual do mundo e de organizar racionalmente, na harmoniosa complementaridade dos papéis, das tarefas e dos espaços, reconciliando assim a vocação ‘natural’ com a utilidade social.” (PERROT, 2005, p.279)

O conceito de utilidade social no que tange às diferenças sexuais deu força às teorias que pautaram os discursos médico, jurídico e religioso, fundamentais para a legitimação das diferenças ditas “naturais” entre homens e mulheres.

Fica claro o reflexo desta ideia na crítica anônima lançada ao currículo do *Colégio Augusto*. Apesar da tonalidade negativa, na verdade demonstra os avanços das propostas educacionais que destoavam da pedagogia em voga na época no que tange ao ensino feminino. Também por isso, Nísia Floresta é considerada precursora do feminismo no Brasil, e como defensora dos direitos das mulheres, via na educação um passo fundamental no processo de emancipação feminina.

Outro caso emblemático é citado por Maria Inês S. Stamatto (2009). Em 1835, após uma visita de inspeção no Seminário das Educandas, o presidente da Província de São Paulo:

(...) recebeu um relatório denunciando o abuso da professora, que ensinava literatura, em livros difíceis, em vez de ensinar a coser e bordar. Dessa forma, verifica-se que eram educadas, primeiro para o casamento, para serem ‘do lar’, e depois, se fosse o caso, para outra profissão decente: a docência. (STAMATTO, Cf. DIAS, 2009, p. 130)

As transformações provocadas pela Revolução Industrial interferiram diretamente no mundo do trabalho e também nos costumes. O desenvolvimento do sistema fabril e dos meios



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

de transporte, o fenômeno da urbanização, são fatores que em consonância com a modernização das instituições estatais, forjaram o mundo ocidental cristão nos oitocentos. Da mesma forma, a moralidade burguesa típica da chamada Era Vitoriana reforçava as características tidas como naturais às mulheres: fragilidade, emoção e sensibilidade, o gênero feminino era tratado como frívolo e imaginativo, e seu espaço ideal era na intimidade do lar, protegida dos males da esfera pública, lugar genuinamente masculino. Ao largo de tais representações típicas das elites, as mulheres da classe operária e das categorias médias urbanas foram absorvidas pelo mercado de trabalho inexoravelmente.

Além de se ocuparem do trabalho fabril, com destaque para a indústria têxtil, muitas mulheres saíram de casa para exercer ofícios em escritórios, empregando-se como datilógrafas, contínuas, secretárias. Um conjunto de ocupações que se constituíam como prolongamentos de muitas das atividades que as mulheres desempenhavam no lar. (GONÇALVES, 2006, p. 35)

Dentro desta perspectiva, a atividade como professora tornou-se a profissão feminina por excelência no mercado de trabalho em vigor nos oitocentos. Tal fenômeno é observado em diversos países, porém mais precocemente nos países capitalistas centrais.

No Brasil, com o intuito de pôr fim a certa improvisação de professores para o ensino elementar, as primeiras Escolas Normais – como eram chamadas as instituições que formavam professores primários – foram fundadas ainda na primeira metade do século XIX: Niterói em 1835, seguida de Minas Gerais em 1840, Bahia em 1841, Ceará em 1845, São Paulo em 1846, Rio de Janeiro em 1880.

Inicialmente as Escolas Normais eram voltadas para a população masculina, porém, aos poucos passaram a aceitar matrículas de mulheres, num processo que se chamou feminização do magistério. Tal prerrogativa foi ganhando força e consolidou-se na medida em que o Brasil se industrializava e as classes médias se desenvolviam durante o primeiro período republicano (1889-1930). Já nos últimos anos do Império, o número de mulheres



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

matriculadas na Escola Normal de São Paulo era maior do que o de rapazes (STAMATTO, 2009, p. 132).

Em 1881 o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, que havia sido inaugurado em 1856 para fornecer treinamento técnico aos homens da classe trabalhadora, abriu suas portas para as mulheres. Entretanto, passou a oferecer aulas especiais para elas: desenho, música e português (HAHNER, 2003, p. 130). Apenas a partir de 1880 que as meninas foram admitidas, não sem contestações, no Colégio Pedro II, escola secundária de prestígio no período imperial, e que servia de modelo para as demais escolas secundárias existentes no país. Na verdade, apenas em 1907 duas jovens concluíram o curso secundário nesse prestigioso colégio. No mais, a educação secundária feminina se fazia quase que exclusivamente em colégios católicos, mas também protestantes.

No que diz respeito ao ensino superior, tradicionalmente servia para preparar os rapazes das classes favorecidas para as profissões de prestígio, especialmente através dos cursos de Direito e Medicina. Antes de 1879, as jovens da elite que desejassem frequentar cursos de nível superior, recorriam às universidades fora do Brasil, afinal, apenas neste ano, com a lei de reforma educacional, as mulheres passaram a ser admitidas nas faculdades brasileiras.

Por conta disso, as duas primeiras médicas brasileiras se formaram nos Estados Unidos. O desempenho de Maria Augusta Estrela e de Josefa de Oliveira suscitou o debate público sobre o acesso das mulheres ao ensino superior no Brasil. Rita Lobato tornou-se a primeira mulher a receber um diploma de medicina no país, graduando-se na escola de medicina da Bahia em 1887. (HAHNER, 2003, p. 139/149).

Neste ponto, vale ressaltar que a Reforma Leôncio de Carvalho de 1879, que abriu as portas das faculdades às mulheres, também incentivou a abertura de novas Escolas Normais,



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

além de estabelecer o ensino misto nas mesmas, mas também no ensino primário, dando prioridade para o emprego de professoras: as mulheres seriam educadoras naturais.

Conforme observa June Hahner (2011, p.471) em um curto período, ou seja, em 1882, das 22 Escolas Normais funcionando no país, 15 eram mistas, 5 restritas aos rapazes e 2 às jovens. A autora considera o sistema de coeducação implementado pela reforma educacional de 1879 como elemento importante no processo de feminização do magistério, já que “se podia confiar na regência das aulas mistas às mulheres, e não limitá-las a só ensinarem nas escolas para meninas.” (HAHNER, 2011, p.268)

Do mesmo modo, deu acessibilidade de emprego para as jovens que não pertenciam às famílias abastadas ou com poucos recursos, e que precisavam ganhar a vida. Assim, não eram muitos os empregos “respeitáveis” acessíveis às mulheres em fins do século XIX, além dos cargos em escritórios, estabelecimentos comerciais e no serviço público.

A ideia geral da existência de uma natureza genuinamente feminina relegava as mulheres ao espaço doméstico, como cumpridoras de deveres restritos à esfera privada. Quando elas transpunham essa fronteira, a atuação feminina acontecia em atividades análogas ao mundo privado (PERROT, 2005). Como extensão dos encargos maternos, aceitava-se com mais facilidade as mulheres nas funções de caridade, por exemplo. Da mesma forma, como enfermeiras, parteiras e professoras, as mulheres atuavam em áreas próximas às funções tidas como “naturais” ao sexo feminino: cuidando e instruindo, elas estendiam as atividades consideradas típicas, “genuínas” de seu gênero.

O desprestígio e a baixa remuneração foram marcas do magistério elementar desde as primeiras leis. Aliado a isso, considerava-se o ensino de crianças como um prolongamento das funções maternas, renunciando que essa atividade fosse essencialmente feminina. Nesse sentido, o ensino elementar tornou-se a única profissão exercida por mulheres plenamente aceita pela sociedade. Em 1906, 70% dos professores na capital do Brasil eram mulheres. “Mas ainda que os homens tivessem saído das salas de aula, não saíram do poder sobre o



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

ensino. Por mais de décadas eles seriam os inspetores das escolas primárias, manteriam a superioridade na administração do ensino superior e estabeleceriam as políticas da educação em todos os níveis.” (HAHNER, 2011, p.472)

### CONCLUSÕES

Se no início do século XIX as defensoras dos direitos das mulheres tinham como principal bandeira a educação, seja reivindicando acesso à escola, seja criticando o modelo pedagógico limitador das potencialidades do sexo feminino, no final deste período a chamada primeira onda feminista debatia o direito de voto: a defesa do sufrágio universal marcou a *Belle Époque*, mas também os primeiros anos da República brasileira. Era ousadia demais para aquele momento.

O discurso propagador da inferioridade intelectual das mulheres era recorrente e afetava o acesso feminino às instâncias tidas como masculinas, e o ensino superior era uma delas. Às vésperas da reforma educacional de 1879 discutiu-se na Assembléia provincial de Pernambuco sobre a capacidade intelectual das mulheres. Malaquias Gonçalves, conhecido cirurgião, afirmou que a fraqueza física e o cérebro anatomicamente inferior das mulheres lhes impediam o entendimento abstrato, os estudos sérios e o ingresso em profissões como a medicina (HAHNER, 2003, p. 141). Certamente o acesso feminino à educação, mesmo garantido pela legislação, não significou a plena aceitação das mulheres da elite que ousavam atuar em áreas até então genuinamente masculinas.

A proposta deste texto foi problematizar sobre o acesso feminino à educação, explorando dados ligados à História do Brasil no século XIX, e evidenciando que as expectativas sociais para as mulheres nas sociedades que se aburguesavam pautavam tanto a base curricular das escolas para meninas, quanto o processo de feminização do magistério. Se por um lado o modelo de sociedade burguesa alargou as diferenças de gênero, por outro



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

possibilitou a emancipação das mulheres que paulatinamente se inseriam no mercado de trabalho.

### REFERÊNCIAS

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta: a primeira feminista do Brasil**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2005.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HAHNER, June Edith. **A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940**. Florianópolis: Editora Mulheres/EDUNISC, 2003.

\_\_\_\_\_, June Edith. Escolas mistas, Escolas Normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 467, jan. 2011.

ISSN 0104-026X. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200010/19396>>.

Acesso em: 05 Mai. 2015.

PERROT, Michelle. **As mulheres e os silêncios da história**. Bauru: EDUSC, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**. São Paulo: Livraria Quatro Artes, 1969.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.” In: **SOS CORPO: gênero e cidadania**. 3 ed. Recife, abril de 1996.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. “Uma escola para as prendas: a escola de primeiras letras no Império Brasileiro.” In: CURY, Cláudia Engler (Org.) **Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.