



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

RAQUEL BARRETO QUERINO DA SILVA

**EDUCAÇÃO DAS MULHERES NAS CONSTITUIÇÕES E LEIS DE  
DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1824-1988):entre  
debates e prescrições**

Recife

2023

RAQUEL BARRETO QUERINO DA SILVA

**EDUCAÇÃO DAS MULHERES NAS CONSTITUIÇÕES E LEIS DE  
DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1824-1988):entre  
debates e prescrições**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Raylane Andreza Dias Navarro Barreto

Recife

2023

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Anáise de Santana Santos, CRB-4/2329

S586e Silva, Raquel Barreto Querino da.  
Educação das mulheres nas constituições e leis de diretrizes e bases da educação brasileira (1824-1988): entre debates e prescrições. / Raquel Barreto Querino da Silva. – Recife, 2023.  
147 f.: il.

Orientadora: Raylane Andreza Dias Navarro Barreto.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.  
Inclui Referências.

1. Brasil. 2. Mulheres- Educação. 3. Educação- História. 4. Educação- Legislação. I. Barreto, Raylane Andreza Dias Navarro. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2023-084)

RAQUEL BARRETO QUERINO DA SILVA

**EDUCAÇÃO DAS MULHERES NAS CONSTITUIÇÕES E LEIS DE  
DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1824-1988):entre  
debates e prescrições**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação.

Aprovada em: 30/06/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Marta Maria de Araújo (Examinador Externo)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

André Gustavo Ferreira da Silva (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

Recife

2023

A todas as mulheres, sobreviventes e guerreiras de uma sociedade que, em  
muito, negou-lhes um lugar. A todas que pagaram o preço para que, hoje,  
estivéssemos aqui.

## AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos nem sempre é uma tarefa fácil. São muitas as pessoas que perpassam o nosso caminho e, em maior ou menor grau, auxiliam na construção de um trabalho acadêmico, seja com contribuições valiosas para a escrita e com indicações de leituras, seja para oferecer um ombro amigo. Em momentos em que a escrita parece não fluir, essas pessoas fazem presentes, acalentam, ajudam e indicam que, “ao fim e ao cabo”, tudo ficará bem. Muitas dessas pessoas cruzaram o meu caminho, ao longo do desenvolvimento desta dissertação, e a cada uma delas, eu sou grata. Desse modo, assumo o risco de não ser capaz de mencionar todas elas, mas algumas são tão marcantes que merecem um lugar nestas páginas, mesmo que isso não seja suficiente para demonstrar toda a gratidão e admiração que por elas sinto.

Gratidão a Deus, pela dádiva da vida e pela saúde. Durante esse período, aconteceram muitos momentos em que acreditei não ser capaz, mas Ele me sustentou. Quando pensei em desistir, foi a Ele a quem recorri. Obrigada pelo Seu amor e cuidado.

Gratidão, também, a minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Raylane Navarro Barreto. Ela que sempre me incentivou e acreditou que, mesmo com todas as dificuldades, eu seria capaz de finalizar este trabalho. Agradeço pela paciência e por todas as vezes em que me socorreu, sempre apresentando as melhores soluções e indicações para superar os percalços enfrentados. As suas contribuições foram essenciais para o desenvolvimento deste texto. Não sei como lhe agradecer por tanto.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Márcio, por sempre me apoiar em todos os momentos e por ser o meu maior incentivador. Sem o seu apoio e compreensão, tudo seria mais difícil e solitário.

Agradeço, ainda, aos meus pais, Yêda e Betanias, que sempre fizeram todo esforço possível para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

À minha irmã Ruth e à minha avó, Graças. Vocês são importantes demais para o meu crescimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por não somente possibilitar a minha formação, mas também por ter oferecido todos os suportes e esclarecimentos necessários durante o período de vigência do mestrado.

Aos professores do PPGEd pelas aulas, contribuições e orientações, bem como pelo excelente trabalho diário que prestam à universidade, ao compartilharem o conhecimento com dedicação e paciência.

À banca de defesa, na pessoa dos(as) professores(as) André Gustavo Ferreira da Silva, Marta Maria de Araújo e Raylane Andreza Dias Navarro Barreto. Obrigada por aceitarem essa missão e pelas ricas contribuições feitas a este trabalho.

Aos colegas e amigos da Turma 39, vocês foram um suporte essencial durante esse período. Obrigada pelas partilhas!

## RESUMO

Entre os anos de 1824, data da publicação da primeira Constituição brasileira, e 1988, ano em que foi outorgada a “Constituição Cidadã”, o Brasil vivenciou diversas transformações políticas e sociais. Entre o Império e a República muitos foram os debates e as prescrições legais que foram estabelecidas para a sociedade brasileira e, conseqüentemente, para a educação nacional. Nesse sentido, este trabalho busca compreender como se deu a institucionalização da educação feminina, no período supracitado, a partir das prescrições legais, representadas, aqui, pelas Constituições Federais e legislações educacionais de alcance nacional. Desse modo, os objetivos desta dissertação consistem em: i) identificar como a legislação brasileira e as discussões que a envolvem pode ajudar na compreensão da educação das mulheres; ii) mapear o que se propõe para a educação das mulheres a partir das legislações educacionais brasileiras; e iii) analisar como se deu a institucionalização da educação das mulheres, a partir da prescrição legislativa, com base em índices censitários. Na perspectiva da História da Educação associada à História das Mulheres, fundamentamo-nos em Perrot (2019), Faria Filho (1998), Cury (2014) e Hobsbawm (1997). A metodologia utilizada neste trabalho associou a pesquisa bibliográfica à pesquisa documental, uma vez que debruçamo-nos em artigos científicos, teses, dissertações, atas das reuniões legislativas, legislações brasileiras e jornais, nas Constituições Federais, legislações nacionais voltadas à educação, atas das reuniões legislativas e em censos educacionais e populacionais, disponíveis em acervos virtuais. Diante disso, por meio do método da investigação histórica, foram desveladas as proposições legais direcionadas à educação das mulheres no país, e o resultado contempla, para além dos desdobramentos sociais, como as mulheres passaram a inserir-se no campo educacional, os frutos dos investimentos legais que apontam para uma crescente participação das mulheres em todos os níveis de ensino, inclusive na superação dos homens, desde a década de 1990, bem como a sua inserção no espaço público, ora como profissionais, ora como políticas com mandatos.

**Palavras-chave:** Brasil; educação de mulheres; história da educação; legislação educacional; mulheres.

## ABSTRACT

Between the years 1824, when the first Brazilian Constitution was published, and 1988, when the "Citizen Constitution" was granted, Brazil experienced a number of political and social transformations. Between the Empire and the Republic, many debates and legal prescriptions were established for Brazilian society and, consequently, for national education. In this sense, this work seeks to understand how the institutionalization of female education took place in the aforementioned period, based on the legal prescriptions, represented here by the Federal Constitutions and educational legislation of national scope. The objectives of this dissertation therefore consist of: i) identifying how Brazilian legislation and the discussions surrounding it can help us understand women's education; ii) mapping out what is proposed for women's education based on Brazilian educational legislation; and iii) analysing how women's education was institutionalized, based on legislative prescriptions and census indices. From the perspective of the History of Education associated with the History of Women, we draw on Perrot (2019), Faria Filho (1998), Cury (2014) and Hobsbawm (1997). The methodology used in this work combined bibliographical research with documentary research, since we looked at scientific articles, theses, dissertations, minutes of legislative meetings, Brazilian legislation and newspapers, the Federal Constitutions, national legislation on education, minutes of legislative meetings and educational and population censuses, available in virtual collections. As a result, using the historical research method, the legal proposals aimed at women's education in the country were unveiled, and the result includes, in addition to the social developments, how women began to enter the educational field, the fruits of legal investments that point to a growing participation of women at all levels of education, including surpassing men, since the 1990s, as well as their insertion in the public space, sometimes as professionals, sometimes as politicians with mandates.

**Keywords:** Brazil; women's education; history of education; educational legislation; women.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Quadro 1** -Mapeamento das Constituições brasileiras e suas resoluções para a educação de mulheres.....80
- Quadro 2**- Mapeamento das principais legislações educacionais nacionais entre 1824 e 1891 e suas resoluções para a educação de mulheres.....82
- Quadro 3**- Mapeamento das resoluções referentes à educação nacional com base na Lei Geral da Educação Nacional, de 15 de outubro de 1827.....85
- Quadro 4**- Mapeamento das principais ideias presentes nas Constituições Federais, no recorte temporal compreendido entre 1924 e 1988..... 108
- Quadro 5** - Mapeamento realizado considerando as três modalidades de ensino da educação nacional ..... 112
- Gráfico 1** - Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura por sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino – 2020. .... 115
- Gráfico 2** - Escolaridade de homens e mulheres (Ensino Superior 1872 – 2010)..... 116
- Imagem 1** - “Constituinte sem mulher fica pela metade”. Parte da campanha em prol da participação das mulheres na redação da constituinte realizada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)..... 121
- Gráfico 3** - Quantitativo de senadores e senadoras eleitos(as) nas eleições realizadas entre 1978 e 2022..... 133
- Gráfico 4** - Quantitativo de deputados e deputadas federais eleitos(as) nas eleições realizadas entre 1933 a 2022 ..... 134

<b>Gráfico 5</b> - Quantitativo de deputados e deputadas estaduais eleitos(as) em Pernambuco, nas eleições realizadas entre 1947 a 2022 .....	134
---	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
EaD	Educação a Distância
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
ALEPE	Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 PELO ORDENAMENTO JURÍDICO: CONHECENDO A HIERARQUIA LEGISLATIVA.....	22
1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E O ACESSO FEMININO À ESCOLA.....	24
1.3 DOS RÓTULOS AO “SER MULHER”: DE FRÁGIL A PERVERSA .....	28
1.4 SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO E AS FONTES .....	40
<b>2 “A LEI FICA CONTRADITÓRIA E INJUSTA QUANDO CONCEDE AOS MENINOS O QUE NEGA ÀS MENINAS”: A DOCUMENTAÇÃO LEGAL COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL</b> .....	47
<b>3 “ENTRE O IMPÉRIO E A REPÚBLICA”: A EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL</b> .....	<b>81</b>
3.1 A CONSTITUIÇÃO DE 1824: A “FILHA ÚNICA” DO BRASIL IMPÉRIO....	84
3.2 A CONSTITUIÇÃO DE 1891: A PRIMOGÊNICA REPUBLICANA.....	92
3.3 AS CONSTITUIÇÕES DE 1934 E 1937: FRUTOS DO ANSEIO REPUBLICANO.....	98
3.4 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1946: UM ANSEIO POPULISTA.....	103
3.5 A CONSTITUIÇÃO DE 1967 DURANTE O REGIME CIVIL MILITAR: OS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO FEMININA.....	108
<b>4 A EDUCAÇÃO DAS MULHERES ATRAVÉS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1961, 1971, 1996): ENTRE A PRESCRIÇÃO LEGAL E A PRÁTICA</b> .....	<b>112</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>140</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Pública, gratuita, universal e laica são noções que, hoje, permeiam a concepção da educação básica brasileira. Tais termos estão expressos na Constituição Federal, promulgada em 1988, conhecida, também, como a “Constituição Cidadã”. A referida Constituição, que rege todo o ordenamento jurídico brasileiro, define, em seus termos, as obrigações da federação, dos estados e municípios, no que diz respeito à garantia dos direitos civis que objetivam, entre outros, o exercício da cidadania.

O termo “cidadã”<sup>1</sup> atribuído à Constituição faz também referência ao discurso, realizado na Assembleia Nacional Constituinte, do então deputado federal Ulysses Guimarães, que, em outubro de 1988, na Câmara dos Deputados, declarou que as reivindicações das ruas ecoavam na elaboração do texto e que “[...] a Nação quer mudar. A Nação deve mudar. A Nação vai mudar. A Constituição pretende ser a voz, a letra, a vontade política da sociedade rumo à mudança” (BRASIL, 1988, n. p.).

A mudança pretendida e referida por Ulysses Guimarães e demais autores<sup>2</sup> da Constituição faz-se notar, principalmente, a partir da inserção de direitos básicos dos cidadãos brasileiros no texto da Constituinte. Nos termos da Constituição, a educação é apresentada enquanto direito fundamental dos cidadãos, os quais também têm direito ao lazer, à segurança, moradia e saúde. Assim, a depender da categoria desses direitos, a sua garantia é de obrigação do governo federal, dos estados e municípios, que devem valer-se dos seus mecanismos para que esta seja uma garantia inalienável.

O direito de ser educado apresenta-se na tônica dos direitos inalienáveis, porque perpassa a noção de que o acesso à educação é uma das formas de garantir a dignidade humana, fazendo-se presente nos fundamentos do Estado Democrático de Direito e sendo a sua garantia elemento chave para a promoção do bem comum. Não sem razão, campanhas governamentais emergem 27 anos depois da sua promulgação, sob o slogan *Pátria Educadora*<sup>3</sup>, tomando como premissa a necessidade de tornar a educação prioridade de uma nação em desenvolvimento. Apesar de não ser o nosso intuito

---

<sup>1</sup>O termo em questão também é atribuído à Constituição em decorrência do processo histórico de redemocratização do país, que consolidou-se com a sua promulgação.

<sup>2</sup>A Assembleia Constituinte contou com a participação dos seguintes autores: Presidente Mauro Benevides; 1º Vice-Presidente Jorge Arbage; 2º Vice-Presidente Marcelo Cordeiro; 1º Secretário Mário Maia; 2º Secretário Arnaldo Faria de Sá; 3º Secretária Benedita da Silva; 1º Suplente de Secretário Luiz Soyer; 2º Suplente de Secretário Sotero Cunha; 3º Suplente de Secretário Bernardo Cabral; Relator Geral Adolfo Oliveira; Relator Adjunto Antônio Carlos Konder Reis; e Relator Adjunto José Fogaça.

<sup>3</sup>A campanha “Brasil, Pátria Educadora” foi lançada, em 2015, pela então presidenta do país Dilma Rousseff e primou, entre outros aspectos, pela ampliação da alfabetização e pela universalização do ensino básico no país.

discutir e aprofundar os debates sobre os acertos e desacertos da referida campanha, é importante compreender que evocar a educação como lema de governo carrega consigo um grande peso para a educação no país e, conseqüentemente, para as normativas legais que passam a ser discutidas e defendidas, no âmbito da sociedade brasileira, no tocante à temática em questão.

Uma vez que o direito à educação dos cidadãos brasileiros, expresso na Constituição Federal, está intimamente relacionado à sua oferta<sup>4</sup>, esta é tomada também como um dever do Estado. A Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determina, em seu Art. 2º, que a educação, enquanto dever da família e do Estado, “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

A perspectiva apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante, LDB) de 1996 – de que a educação deve inspirar-se nos princípios da liberdade e que deve preparar o educando para o exercício da cidadania e do trabalho – pode ser entendida também enquanto fruto das transformações sociais, políticas e jurídicas que trazem à tona não somente a educação enquanto um direito, mas também encarrega ao Estado o dever de ofertá-la. Tal perspectiva só torna-se possível porque a educação passa a ser enquadrada na categoria dos direitos sociais, aqui entendidos como aqueles que “[...] correspondem ao acesso de todos os indivíduos no nível mínimo de bem-estar possibilitado pelo padrão de civilização vigente”<sup>5</sup> (SAVIANI, 2013, p. 744).

Assim, uma vez que, de acordo com Saviani (2013), o direito de ser educado torna-se um dos requisitos para “pertencer a uma civilização”, é fundamental compreender a trajetória da educação em solo nacional, atentando para os caminhos trilhados até que a educação se tornasse uma “garantia à civilização”, visto que a sua oferta a todos os brasileiros, independentemente da raça, do credo e do gênero, nem sempre foi um direito garantido pela legislação.

---

<sup>4</sup>A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, define que, enquanto dever do Estado, está a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) anos aos 17 (dezessete) anos de idade.

<sup>5</sup>Ao tomar como base a classificação estabelecida por Thomas Humphrey, em 1967, Saviani (2013) chama a atenção para a existência dos direitos civis e dos direitos políticos. No primeiro grupo situam-se a liberdade individual e o direito de ir e vir, bem como a manutenção da propriedade. Já no que diz respeito aos direitos políticos, referem-se à possibilidade de participação no poder político, ou seja, votar e ser votado.

Outra perspectiva, no tocante ao direito à educação, diz respeito à educação da mulher, visto que é somente nos últimos 250 anos que podemos destacar uma ascensão em seus níveis de escolarização no Brasil. Fato associado ao ano de 1759, data em que estabeleceram-se as chamadas aulas régias, a partir de uma reforma institucionalizada pelo Primeiro Ministro de Portugal— logo, do Brasil Colônia—, o Marquês de Pombal, abrindo, mesmo que veladamente, a oportunidade de acesso à educação escolar feminina (BARRETO, 2022). Ainda que as mulheres contempladas com a reforma institucionalizada por Pombal pertencessem à nobreza, esta reforma continua sendo um marco para a escolarização feminina, pois propôs a oportunidade de acesso das mulheres à educação escolar.

Por certo, ao lado do termo “mulher”, estão associados adjetivos aqui listados como “branca”, “preta”, “indígena”, “imigrante”, “rica”, “pobre”, “católica”, “pagã”, “protestante”, “interiorana”, “da zona rural”, “da capital”, entre outros. Assim, mesmo que de forma desigual, as mulheres não estavam completamente ausentes do processo educacional escolar, já que algumas tiveram aulas particulares, foram atendidas por alguma associação ou possuíam em sua casa um espaço destinado à educação. Apesar de todas as práticas e processos formativos nos quais as mulheres inseriram-se, ao longo da História, comparamos as possibilidades de escolarização destinadas a elas, a partir do século XIX, em contraposição ao período colonial, através das reformas propostas pelo Marquês de Pombal, concluímos que, neste último caso, a educação formal da mulher, em decorrência também da mentalidade do período,

[...] era tida e vista como desnecessária, neste sentido, a educação feminina era direcionada apenas aos afazeres domésticos, como bordar, coser, cuidar dos filhos, etc. Conhecer as necessidades dos filhos e marido era o bastante, logo sua participação na vida política não seria necessária, tendo em vista que esse mundo poderia depreciar seus preceitos morais. (SILVA; SILVA; NOGUEIRA, 2011, p. 3)

Ainda nos Oitocentos, mais precisamente na segunda metade do século XIX, passa a difundir-se, nos limites do Império, a ideia de que a mulher deveria ser mais instruída e que esta instrução deveria servir, também, para que a mãe se tornasse “mestra de seus filhos e filhas”, em casos em que não havia viabilidade para a instrução formal das crianças (VASCONCELOS; PAIVA, 2018). Nesse caso, a educação pretendida às meninas deveria atender à formação de uma boa esposa, mãe de família e gestora da casa.

No entanto, aqui, discutimos como a legislação aborda a escolarização das mulheres, a fim de compreender as normativas legais que permitiram a sua inserção nesses espaços, atentando para como a mulher passa a ser incluída no bojo das discussões acerca do acesso à escola, uma vez que, em face de questões culturais, a mulher era encarregada somente da “formação doméstica”. Diante disso, questionamos: o que se pensava para a mulher no período compreendido entre 1824 e 1988? Quando as discussões legislativas passaram a versar sobre a educação feminina? Quais embates discursivos permeavam a necessidade de escolarização formal da mulher?

Ao tomar tais informações e questionamentos como norte nesta investigação, inquirimos: entre os anos de 1824, data da publicação da primeira Constituição do Brasil Independente e 1988, ano da nossa mais recente Constituição, quais mudanças podem ser encontradas nos textos constitucionais, nas documentações legais e reformas educacionais acerca da educação das mulheres no Brasil? O que tais legislações revelam sobre a inserção das mulheres na escola? Quais são os possíveis caminhos oferecidos pelos textos legais para que as mulheres possam frequentar e permanecer na escola?

Para responder a estes questionamentos, os quais norteiam este trabalho, faz-se necessário considerar as possíveis disputas e tensões presentes na elaboração destes textos legais, atentando para os distintos interesses que permearam as discussões que resultaram em suas publicações. Não sem razão, Faria Filho (1998), ao discutir a elaboração dos textos legais, dentre os quais podemos citar as legislações, atas e os relatórios das reuniões legislativas, defende que “[...] significam a própria lei em sua dinâmica de realização e, portanto, de ordenação das relações socioculturais” (FARIA FILHO, 1998, p. 92). Tal definição permite-nos perceber que todo documento origina-se da e pela lei e forja-se enquanto representação dela, não podendo ser entendido como elemento desassociado desta.

Nessa perspectiva, reconhecemos que a lei é também o resultado das disputas entre diferentes segmentos da sociedade, não podendo ser entendida como a pura imposição dos interesses de um grupo sobre o outro. Nesse sentido,

[...] a lei também pode ser vista como ideologia ou regras e sanções específicas que mantêm uma relação ativa e definida (muitas vezes um campo de conflitos) com as normas sociais; e, por fim, pode ser vista simplesmente em termos de sua lógica, regras e procedimentos próprios – isto é, simplesmente enquanto lei. E não é possível conceber nenhuma sociedade complexa sem lei. (THOMPSON, 1887, p. 350 *apud* BARROS, 2016)

Assim sendo, a sociedade brasileira e a educação feminina podem ser compreendidas a partir da ótica legislativa, elemento que norteia a efetivação da educação em solo nacional, de modo que analisar os documentos legais, enquanto obras já publicadas, direciona-nos à compreensão dos “[...] diferentes contextos nos quais as obras foram produzidas e os desafios que então se apresentavam aos seus autores, pois, como se viu, não há separação absoluta entre o sujeito e o objeto da pesquisa” (DE LUCA, 2020, p. 71).

Diante disso, para a realização desta investigação, estabelecemos três objetivos específicos, os quais dialogam com o objetivo geral deste trabalho, que parte da tomada da legislação educacional como fonte para a História da Educação no Brasil, com vistas a uma contribuição à História das Mulheres nos séculos XIX e XX. Nesse sentido, elencamos os seguintes objetivos específicos: i) identificar como a legislação brasileira e as discussões que a envolvem pode ajudar na compreensão da educação das mulheres; ii) mapear o que se propõe para a educação das mulheres a partir das legislações educacionais brasileiras; e iii) analisar como se deu a institucionalização da educação das mulheres, a partir da prescrição legislativa, com base em índices censitários.

Assim, ao propormos a realização de uma análise dos textos constitucionais e demais documentos legais direcionados à educação feminina, reconhecemos a dificuldade e as limitações que não permitem-nos, nos limites destas páginas, sermos capazes de abranger as múltiplas fases e faces que a educação assumiu ao longo de toda a história brasileira. No entanto, partimos da premissa de que os elementos que serão, aqui, evidenciados em muito podem contribuir para o campo, uma vez que relacionamos a prática legislativa e os produtos destas leis com as relações sociais mais amplas nas quais elas estão inseridas e contribuem para produzir (FARIA FILHO, 1998).

No que diz respeito à importância da temática proposta, alicerçamo-nos na defesa de que

[...] as maneiras de apreender as temáticas mudam e, mais uma vez, cabe lembrar que não foram os eventos que se alteraram, mas a leitura que deles se tem a partir do momento vivido por quem os estuda, capaz de ensejar novas perspectivas e a proposição de questões que antes não eram sequer formuláveis, o que também pode ser um objeto de pesquisa. (DE LUCA, 2020, p. 71)

Esse é, sobretudo, um momento de inquietação para os historiadores que voltam-se para o campo da História da Educação no Brasil, uma vez que o tempo presente

direciona-nos para as circunstâncias da realidade educacional brasileira. De acordo com informações coletadas pelo Senado Federal, através da “Agência Senado”, em janeiro de 2021, mais de 1 milhão e 300 mil alunos (entre 6 e 17 anos) abandonaram a escola, em decorrência da falta de recursos para acompanhar as aulas remotas<sup>6</sup> e/ou para ajudar a família com alguma renda.

Tais dados alarmantes evidenciam as disparidades sociais entre aqueles estudantes que possuíam acesso aos recursos tecnológicos para acompanhar as aulas e aqueles que, por contextos adversos, encontraram-se sem condições de fazê-lo ou, ainda, tiveram seu rendimento escolar prejudicado por fatores como insegurança alimentar, questões psicológicas, perda de algum familiar, contaminação pelo vírus, entre outros. Essas informações são fundamentais para compreendermos que, por mais que a legislação vigente, seja a Constituição de 1988 ou a LDB de 1996, tenham por meta garantir o acesso e a permanência dos indivíduos na educação básica, existem outros fatores que podem comprometer tal acesso. No entanto, esse não é um fenômeno recente.

Nesse sentido, se as nossas legislações mais recentes referem-se à educação como um direito dos cidadãos, estando o Estado encarregado de oferecer os meios para a formação escolar, que personificam-se através de algumas políticas educacionais, ao longo da História do jovem Brasil, nem sempre a educação foi concebida enquanto um direito, nem o Estado brasileiro tomava para si – com base no aparelho legislativo – o dever de ofertá-la. A relação quase automática que, hoje, fazemos entre “crianças” e “escolas” não era feita com facilidade há dois séculos, já que “a afirmação da educação das crianças, primeiramente como um valor e, posteriormente, como uma necessidade e por fim um direito, é fruto de um longo processo histórico, repleto de idas e vindas, rupturas e permanências, vitórias e derrotas” (SCHUELER, 1999).

Basta voltarmos para o século XIX, período em que se consolidou o Império no Brasil, que deparamos com as crianças pobres tendo que auxiliar os seus familiares nas atividades laborais. De vendedores ambulantes a criados e aprendizes, as crianças populares, escravas ou livres personificavam o cotidiano brasileiro, exercendo funções laborais que tinham como objetivo o seu sustento e o auxílio doméstico. Nesse cenário, que marcava a realidade sociocultural brasileira, a educação dessas crianças

---

<sup>6</sup>O desenvolvimento das aulas de forma remota se deu em decorrência da pandemia ocasionada pela Covid-19 e pelo consequente isolamento social, que tinha como objetivo a contenção da transmissão viral. Nesse sentido, no que diz respeito à educação, tanto os cursos superiores e técnicos quanto a educação básica tiveram que adaptar as suas aulas para o formato *on-line*.

passa a ser discutida pelos dirigentes do Estado, pois a necessidade de oferta da educação era fruto dos planos de intervenção pública na vida da população e nos espaços das cidades (SCHUELER, 1999). Desse modo, durante o Império, quando a instrução pública se insere na sociedade brasileira, ela não é vista popularmente como um modo de ascensão social para aqueles que dela fossem frutos, mas, sobretudo pelas comunidades carentes, como uma possibilidade de retirar a criança do trabalho e, assim, diminuir a renda familiar.

Ao longo da História brasileira, o acesso à educação sofreu limitações, seja por questões de renda, raça, gênero, seja devido à localidade, diversos sujeitos tiveram e têm, ainda hoje, o direito de ser educado negado em face das limitações de seu tempo ou de suas condições materiais. Fato que se dá porque a noção do “direito à educação”, no Brasil, ainda é muito recente. É somente a partir da Constituição de 1934, em seu capítulo II, que a educação é tomada como

[...] **direito de todos** deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934, grifo nosso)

A noção apresentada, em 1934, pela Constituição, de que a educação configura-se enquanto um direito de todos, só pode ser compreendida se atentarmos para o seu contexto de formulação e implantação. A década de 1930 foi marcada pela ocupação da República brasileira por Getúlio Vargas e pela cerrada oposição liderada pelos paulistas, que culminou na Revolução Constitucionalista de 1932. Como consequência direta desta última, formou-se a Assembleia Constituinte, que aprovou uma nova Constituição para substituir a de 1891, a primeira constituição republicana.

No caso da Constituição Federal promulgada no ano de 1891, como foi a primeira Constituição publicada em “tempos republicanos”, ela apresenta alguns direcionamentos específicos para a educação nacional. Antes mesmo de sua publicação, ainda em 1890, podemos destacar a criação da Secretaria de Instrução Pública, Correios e Telégrafos<sup>7</sup>, que tinha como um de seus objetivos realizar reformas na instrução pública primária e secundária no país (TEIXEIRA, 2008). Nesse sentido, a sua criação pode ser entendida a partir do desejo de organizar a educação nacional, o que foi feito posteriormente pela Constituição.

<sup>7</sup>A referida Secretaria foi criada em 19 de abril de 1890 e extinta em 30 de outubro do ano seguinte.

Dentre as principais normativas presentes na referida Constituição que fazem referência à temática “educação”, evidenciamos a separação da Igreja e do Estado, a determinação do ensino laico e a criação de estabelecimentos de ensino superior e secundário nos estados brasileiros. Apesar disso,

[...] a República não logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas. A situação, após a Primeira Guerra Mundial, apresentava-se deficiente quanto ao ensino primário e, em relação ao ensino médio, com a dualidade dos sistemas educacionais, poucas oportunidades ofereciam para a ascensão social. O sistema era adequado à estagnação social necessária à manutenção dos privilégios existentes. (TEIXEIRA, 1969, p. 295 *apud* TEIXEIRA, 2008, p. 154)

Ao voltarmos para a Constituição de 1934, posterior à de 1891, pontuamos que ela foi promulgada no período em que a historiografia denomina como “Era Vargas”, sendo responsável por marcar o fim do Governo Provisório e introduzir no país uma nova ordem jurídica e política que, entre outros aspectos, garantia o voto secreto, a pluralidade sindical, a liberdade de expressão e os direitos civis. Essa Constituição também garantia às mulheres o direito de votar e serem votadas, o que constitui-se como um grande marco para os direitos políticos e sociais das mulheres brasileiras. Apesar de a Constituição ter sido fruto da tentativa de Getúlio Vargas de manter-se no poder, é inegável a sua importância para os direitos das mulheres, que amplia-se na política e também no campo educacional.

Ainda durante o governo do então presidente Getúlio Vargas, uma nova Constituição foi elaborada, em 1937, possibilitando a instauração da ditadura do Estado Novo (1937-1945). A justificativa utilizada para a sua implantação reside no “[...] estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente (BRASIL, 1937). Desse modo, a sua elaboração contou com algumas características autoritárias amparadas e inspiradas nos regimes totalitários europeus, como o fascismo italiano e o nazismo alemão. Em relação às características que tornavam semelhantes o governo varguista aos governos europeus no período, podemos citar a consolidação de um governo autoritário, o culto à personalidade do líder, o uso exacerbado de propagandas, o nacionalismo e o anticomunismo.

No que diz respeito à temática “educação”, a Constituição Federal de 1937, em seu Art. 129, determina que, em caso de faltarem recursos necessários à educação em instituições particulares, constitui-se dever da Nação, dos Estados e dos Municípios

assegurar a fundação de instituições públicas em todos os seus graus. Como evidenciado até aqui, a transformação dos textos legais acompanha os interesses políticos, as disputas, as permanências e as mudanças da sociedade. São as citadas Constituições, inclusive, que irão apresentar a noção da educação enquanto um direito, em um momento em que a educação ainda não era tida como uma garantia efetiva. Assim, com o intuito de compreender as transformações e as garantias referentes à educação das mulheres nos documentos legais, debruçamo-nos em tais fontes, a fim de analisar como a temática “educação das mulheres” é abordada, tanto em sua elaboração, quanto nos debates que a envolvem.

Além disso, delimitamos o seguinte recorte temporal: de 1824 a 1988, voltando-nos, especialmente, para a inserção do direito à educação feminina nos textos legais. Tal delimitação não é empregada, nesta discussão, como algo engessado, sem margens para a mobilidade e elasticidade. Isto porque o nosso objeto permite-nos evitar o enrijecimento e possibilita-nos selecionar as fontes que, por diferentes razões, abordam ou não a educação das mulheres e podem servir a esta investigação, levando-nos a alcançarmos objetivos propostos e a reconhecer que, mesmo nos momentos em que a mulher não é citada na legislação, estes refletem o modo como a sociedade brasileira organizava-se, bem como o contexto sociocultural da época.

Desse modo, apesar de delimitarmos os anos de 1824 a 1988, destacamos que esse recorte temporal não implica “conjuntos fechados em si mesmos”; do contrário, apresenta uma tentativa de racionalização (DE LUCA, 2020, p. 67). O período escolhido, como já mencionado, abarca desde a promulgação da primeira Constituição brasileira – ainda na época do Império – a mais recente da nossa jovem República. Consideramos, neste recorte, os objetivos, objetos e as fontes elencadas. Não trata-se de um recorte cronológico de 164 anos, mas de buscar nas legislações, desse período, o cumprimento dos objetivos propostos nesta pesquisa.

O que propomos, nesse sentido, é empreender uma análise graduada das propostas educacionais vigentes nos contextos já referidos, que residem em duas fases distintas da história política do Brasil: o Império e a República. Nessa seara, tomamos como marco fundamental as sete Constituições já promulgadas, quais sejam: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, analisando o contexto em que foram publicadas e, a partir disso, procurando constatar como pensar o “ordenamento legal do processo pedagógico” e o “repertório discursivo” que embasaram a educação feminina no país (FARIA FILHO, 1998).

Não sem razão, este trabalho fundamenta-se na perspectiva da História da Educação associada à História das Mulheres no Brasil, com vistas à compreensão de como esta acompanhou os desdobramentos sociais e de como as mulheres passaram a inserir-se no cenário educacional e social, através das normativas expressas nos referidos documentos legais.

Para tanto, a metodologia utilizada neste trabalho associa a pesquisa bibliográfica a pesquisa documental, uma vez que debruçamo-nos em artigos científicos, teses, dissertações, publicações em periódicos, livros, atas das reuniões legislativas, legislação brasileira e jornais. Dessa forma, ao valeremo-nos da perspectiva apresentada por Severino (2015), torna-se possível apresentar uma diferenciação entre a pesquisa bibliográfica, a qual caracteriza-se pelo uso de documentos que já sofreram algum tipo de tratamento por parte de um pesquisador, e a pesquisa documental, cujos documentos ainda não foram submetidos a uma análise empregada por um pesquisador e não passaram por nenhuma modificação.

Assim, as fontes utilizadas, neste trabalho, compreendem as Constituições Federais, as atas das reuniões legislativas, bem como algumas legislações nacionais que versam sobre a educação no Brasil, sobretudo no tocante à educação das mulheres. Essas fontes, que estão listadas e detalhadas na próxima seção deste trabalho, estão disponíveis para acesso no acervo virtual do Senado brasileiro e das câmaras legislativas.

## 1.1 PELO ORDENAMENTO JURÍDICO: CONHECENDO A HIERARQUIA LEGISLATIVA

“A racionalidade humana faz com que os seres sociais fujam do caos ou da guerra e aceitem viver em regime fundado em um contrato de base do qual decorram regras estruturantes de convivência.” (CURY, 2014 p. 19)

Neste trabalho, valemo-nos de algumas terminologias que fazem referência ao aparato legislativo, visto que as constituições e legislações educacionais podem ser entendidas enquanto as principais fontes que foram utilizadas na composição deste trabalho. Com o intuito de compreender a hierarquia legislativa brasileira, este tópico ampara-se na definição do ordenamento jurídico do país, compreendendo as principais características e atribuições empregadas à Constituição, legislação educacional, aos

decretos e às reformas educacionais, de modo que o nosso intuito é também diferenciá-las e apresentar as suas especificidades.

Em primeiro lugar, o ordenamento jurídico que rege uma nação é a Constituição. Denominada “Carta Magna” ou “Carta Maior”, ela determina as normas para a elaboração de outras leis, que não podem contrapor-se ao que está determinado em seu texto. Nesse sentido, a Constituição norteia os elementos que podem estar contidos em outras leis e, ainda, aqueles que podem redigi-los e aprová-los. Em suma, ela reflete os assuntos que são considerados de importância social e determina acerca do funcionamento dos três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário, bem como os órgãos que atuam junto a estes poderes. Outra importante atribuição do texto constituinte é a determinação das competências, já que ele define a qual setor a criação de determinada lei compete: à União, aos estados ou aos municípios.

De acordo com Cury (2005), cuja defesa serve de epílogo neste tópico, os seres humanos firmam-se, ao longo da sua vida, em torno de regras que estruturam a convivência humana por considerarem que as regras fundamentais à manutenção do bem-estar social. Em nome dessa “proteção”, algum soberano encarrega-se de produzir regras fundamentais que sirvam de alicerce para a coletividade, como é o caso das constituições no Brasil.

Abaixo da Constituição, encontram-se as leis infraconstitucionais, estas, por sua vez, são leis que não constam no texto constitucional, sendo, portanto, consideradas “inferiores” à Constituição. Mesmo que sejam elaboradas com o intuito de regulamentar algum artigo presente na Carta Magna, as leis infraconstitucionais não podem ser consideradas superiores, já que a Constituição é a lei suprema de um país. Desse modo, todas as legislações educacionais, decretos e reformas enquadram-se na categoria das leis infraconstitucionais.

No caso da legislação educacional, esta pode ser entendida como a ação do Estado sobre a educação, com ênfase nas políticas sociais. Todo ordenamento jurídico que versa sobre a educação é, portanto, uma legislação educacional. Neste trabalho, em muitos dos casos, deparamo-nos com legislações que não necessariamente estão inteiramente voltadas para a temática educação, mas que apresentam em sua composição elementos que a mencionam. Aqui, valemo-nos de Cury (2014), quando este defende que

aformalização em lei de uma situação de fato ou de um princípio jurídico democrático abrangente deve se impor como o modo de funcionamento da sociedade, como lugar de igualdade de todos. Será, pois, no reconhecimento da educação como direito que a cidadania como capacidade de alargar o horizonte de participação de todos nos destinos nacionais ganha espaço na cena social. (CURY, 2014, p. 21)

Assim, no que diz respeito à consolidação da educação em território nacional, a educação é um elemento constituinte do “funcionamento da sociedade” e deve prezar pela igualdade de todos, ao passo em que deve favorecer a participação social dos distintos sujeitos. A legislação, portanto, pode assumir duas tipologias: reguladora ou regulamentadora. No primeiro caso, ela regula a organização da educação nacional, através das suas normativas, quer sejam competência da União ou dos estados e dos municípios. Elas organizam o sistema educacional, à medida que definem as suas competências.

Já as legislações regulamentadoras voltam-se, em termos gerais, à prática. Elas não correspondem à criação de uma nova lei, mas possuem uma função de assegurar o cumprimento das leis já existentes. Tal garantia pode estar expressa, também, na criação de órgãos, como o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação e demais projetos e instituições que visem o acesso e a permanência no sistema educacional. Desse modo, os decretos e as reformas educacionais podem pertencer à categoria de legislação reguladora ou regulamentadora.

Nesta discussão, também iremos fazer referência às atas legislativas, que são documentos oficiais que registram as ações e depoimentos proferidos em reunião ou sessão no plenário. Nelas, podemos contemplar as disputas, as tensões e os distintos interesses daqueles que, valendo-se das suas atribuições enquanto deputados, senadores ou vereadores, atuam na redação das leis e instituem mecanismos para garantir o seu cumprimento.

Assim, abordar a hierarquia legislativa apresenta-se como elemento importante para compreendermos o funcionamento jurídico da sociedade brasileira. Dessa forma, a seguir, recorreremos aos termos anteriormente mencionados, a fim de apropriarmos-nos da documentação legal como recurso para a compreensão das possibilidades apresentadas pela legislação, no que se refere à educação das mulheres no Brasil em diferentes períodos.

## 1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E O ACESSO FEMININO À ESCOLA

Sabe-se que, na atualidade, as mulheres ocupam, no sistema educacional, diversos postos, que vão desde estudantes da educação básica a cadeiras de chefia nas reitorias das Universidades; além de cargos ministeriais em diferentes governos. Na contemporaneidade, as mulheres têm ampliado a sua capacidade de interação e participação em diversos setores da sociedade, o que pode ser entendido, sobretudo, como fruto das suas reivindicações.

A título de exemplo, podemos tomar como norte os indicadores escolares de 2021, no que diz respeito à composição da diretoria escolar. De acordo com dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do montante de 188.083 gestores, 86,6% são diretores e, deste total, 80,7% correspondem ao sexo feminino. Estes indicativos revelam-nos que as mulheres, além de terem ampliado a sua inserção no sistema educacional, através da sua entrada e formação, passam também a assumir postos de comando em diversos segmentos da vida profissional.

Nesse sentido, propomo-nos, também, a entender como tais conquistas estão refletidas e/ou são condicionadas pelos textos legais, já que acreditamos que esses documentos são formulados tendo como base as transformações sociais, refletindo-as e delas sendo fruto. Não sem razão, partimos da premissa de que toda a sociedade firma-se sob um grande repertório de normas de conduta jurídicas, cujo ordenamento caracteriza a própria civilização (FERRAZOLI, 2017). Tais normas delimitam as relações estabelecidas entre os indivíduos e o próprio Estado, uma vez que, ao passo em que algumas leis entram em desuso, em decorrência das constantes transformações sociais, elas também são elaboradas pelo desejo de tornar a sociedade “aquilo que deveria ser”.

Cury (2014) argumenta que

[...] ao se pôr o caráter histórico de nossas sociedades e da própria evolução da existência humana, vê-se, na sociedade de classes, inauguradora da sociedade moderna, o conflito de interesses e de valores estabelecido entre as diversas classes sociais que a compõem. Daí que o peso de determinados valores não é uma ponderação neutra ou aritmética. Ela depende do jogo de forças sociais em conflito. Nem sempre a solução do conflito é consensual. Por vezes, o conflito resulta apenas em um acordo como forma de enfrentar as contradições de base. (CURY, 2014, p. 20)

Tais defesas, elaboradas por Ferrazoli (2017) e Cury (2014), refletem a ideia de Hobsbawm(1997) sobre a relação entre os costumes e as tradições. As tradições, apesar de apresentarem-se como algo instituído desde os “tempos imemoriais”, podem ser recentes ou, até mesmo, inventadas para servir a um propósito. Já os costumes têm como cerne de sua formação “[...] dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente, continuidade histórica e direitos naturais conforme expressos na história” (HOBSBAWM, 1997, p, 10).

Se tomarmos a defesa de Hobsbawm (1997) para a perspectiva da História da Educação das Mulheres, percebemos que o impedimento das mulheres aos espaços de saber pode ser entendido como uma tentativa de inventar uma tradição, determinando que esta é a ordem natural das coisas, do modo que sempre foram e que sempre deveriam ser. Assim, por mais que as legislações tenham sofrido modificações ao longo da História, e permitido, em maior ou menor grau, a escolarização das mulheres, as “tradições inventadas” em torno da figura feminina não sofreu grandes modificações, pois alicerçou-se em um precedente inventado.

Tal argumento – de que o impedimento do acesso das mulheres aos espaços de saber pode ser entendido como uma tentativa de “inventar uma tradição”–foi defendido por Barreto e Silva (2022), ao, a partir das legislações, discutirem a forma como foi institucionalizada a divisão dos gêneros, baseada no sexo biológico e na divisão de papéis, na escola brasileira, bem como os papéis que foram (e são) atribuídos às mulheres por meio da escola. A escola pode ser entendida, nesse sentido, como um lugar de conservação e ressonância das estruturas sociais, sustentadas pelas tradições inventadas.

Assim, uma vez que a escola é entendida como elemento imprescindível à formação do ser humano (MAGALHÃES, 2017 *apud* BARRETO; SILVA, 2022), ela contribui para a manutenção das tradições inventadas que amparam-se nas divisões de sexo biológico. Fato que pode ser percebido na criação de diferentes instituições destinadas à formação de meninos e meninas, bem como na formulação – por meio da legislação – de currículos diferenciados para cada um dos sexos. Ademais, na tentativa de “[...] equacionar as possibilidades da educação, foi inventada e sustentada uma tradição no campo educacional, alicerçada em um tripé cujo lastro remete à condição do sexo biológico, a de que a mulher é vulnerável e frágil mental e fisicamente” (BARRETO; SILVA, 2022, p. 9).

Foi, justamente, essa tradição inventada que contribuiu para que os espaços educacionais e, sobretudo a inserção feminina em suas dependências, marcassem a realidade das mulheres, já que estas foram sujeitas a um “[...]passado histórico de negação social e silenciamento intelectual em suas diferentes realidades sócio-históricas, econômicas e culturais no contexto brasileiro” (SANTIAGO; PIMENTEL, 2014), que reverberam na atualidade. No entanto, estudos recentes, como o realizado por Silva (2021), desvelam a trajetória educacional de mulheres que, mesmo com as limitações impostas por sua época, romperam diversas barreiras e trilharam caminhos rumo à profissionalização. É o caso de Maria Amélia Cavalcanti de Albuquerque, a primeira médica pernambucana, formada no século XX, e, antes dela, de Rita Lobato e de tantas outras mulheres, cujo pioneirismo está sendo desvelado pela historiografia recente.

Ao amparar-se nas fontes documentais produzidas durante o século XIX, Silva (2021) concluiu que a formação de Maria Amélia, em 1892, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, ocorreu em uma época marcada pela efervescência de discursos médicos desfavoráveis à formação feminina nas instâncias superiores, favorecendo a consolidação de uma educação feminina que voltava-se, principalmente, para o casamento e para a maternidade, elementos que, de acordo com os moldes e discursos predominantes no período, conduziriam as mulheres à plena felicidade, proteção e realização pessoal.

Apesar de a “Doutora Amélia” ter, à época, condições financeiras que a possibilitaram cursar o ensino superior, a compreensão dos caminhos trilhados por ela revela-nos que, entre “o prescrito e o vivido”, as mulheres romperam algumas barreiras que lhes eram impostas em decorrência do seu gênero e ocuparam postos antes destinados somente aos homens. É nessa perspectiva que objetivamos compreender as conquistas das mulheres no âmbito educacional, período que se estabelece, nesta discussão, a partir de 1824, com a primeira Constituição do Império do Brasil.

Também podemos citar o exemplo da primeira médica brasileira, formada nos Estados Unidos, em decorrência da impossibilidade de as mulheres cursarem o ensino superior no Brasil, ainda no início da década de 1870. A mulher que ilustra esta história é Maria Augusta Generoso Estrela (1860-1946), filha de portugueses residentes no Rio de Janeiro. Em face do seu desejo de cursar medicina, Maria Augusta embarcou, em 1875, para Nova York para estudar no *New York Medical College and Hospital for Women*. Apesar de alguns percalços - financeiros e normativos, devido a sua

menoridade -enfrentados pela acadêmica em medicina, ela concluiu o curso em 1879, ano em que, no Brasil, as instituições de ensino superior abrem as portas para as mulheres, em decorrência da Reforma Leôncio de Carvalho –Decreto nº7.247.

Nesse sentido, investigamos o modo como as legislações permitiram, em termos de acesso, a inserção feminina nas escolas e, posteriormente, no ensino superior. Para fomentar esta discussão, buscamos compreender as visões sobre o feminino, a partir de distintas noções que, comumente, foram empregadas às mulheres: de um lado, a mulher foi rotulada como “sexo frágil”, sendo-lhe imposta uma postura de dependência passível de proteção, já que também é delineada como biologicamente inferior ao homem.

Por outro lado, outraversão apresenta-nos a mulher como o oposto da fragilidade. Etiquetas como “bruxas”, “prostitutas” e “pervertidas” lhes são impostas. Há também aquelas versões que transitam entre a fragilidade e a perversão, que passeiam na linha tênue entre a necessidade de proteção e a marginalização social. Estas visões, sem dúvidas, marcaram a forma como as legislações abordaram a educação feminina e determinaram, em maior ou menor grau, a relação entre o sexo feminino e o acesso à escolarização brasileira, conforme expomos a seguir.

### 1.3 DOS RÓTULOS AO “SER MULHER”: DE FRÁGIL A PERVERSA

“A mulher deve ser rebelde até certo ponto. Quando ela está convicta que seus objetivos estão certos, deve lutar até o fim” (Maria do Céu Fernandes, 1987).

Foi, principalmente, durante a Idade Média que a mulher passou a ser representada sob a alcunha de “sexo frágil”, tendo sua atuação limitada, devido à noção de que necessitava da proteção da figura masculina (ALVES, 2018). Esta representação perdurou pelos séculos XIX e XX, de modo que vemos, constantemente, a mulher sendo retratada pela historiografia tradicional considerando-se que a sua história é marcada pelo estabelecimento da ordem patriarcal reservada ao ambiente doméstico e, por essa razão, subordinada ao pai ou ao marido (SILVA; SIMILI, 2011), revelando a fragilidade atribuída ao feminino e a constante necessidade de proteção dos perigos sociais, sendo o recinto doméstico o mais apropriado para a sua atuação e proteção. Não sem razão e como consequência direta da limitação da mulher ao lar, termos como “rainha do lar” são comumente associados às mulheres.

No entanto, também é durante a Idade Média que a mulher é representada sob a alcunha de “perigo”, sobretudo quando atribuem-lhe a denominação de “bruxa”. Nesse

período, a figura da mulher assume características muito peculiares, a fim de criar-se a representação de um ser feminino duvidoso e maligno (GEVEHR; SOUZA, 2014).

Desse modo,

as mulheres como uma ameaça e uma negação da continência foram mostradas como armadilhas demoníacas, e a percepção do feminino, que foi obstinadamente construída pela Igreja e interiorizada pelas estruturas sociais do Medievo, serviu da mesma maneira para a construção da imagem da bruxa. (GEVEHR; SOUZA, 2014, p. 116)

Dessa forma, o período denominado pela historiografia como “Idade Média” foi marcado por uma dicotomia em relação às mulheres: ora destacavam-se a sua santidade e fragilidade; ora condenavam-nas como “bruxas” e “pervertidas”. Nesse sentido, a oposição atribuída à figura feminina nos limites dos termos “santa” ou “bruxa” parece permear a visão construída sobre as mulheres no período. Foi a religião, também, a responsável por distribuir papéis distintos a homens e mulheres, determinados ainda na infância, por meio de brinquedos, vestimentas e/ou modos de comportar-se de maneira geral. Para Barreto (2022), o texto bíblico<sup>8</sup>

[...] tanto no Velho como no Novo Testamento, é atualizado em liturgias, que são formas e lições morais dirigidas e propagadas pelos anciãos homens e, depois, pelos membros da Igreja formada (legítimos representantes de Deus na terra). Nesse sentido, os papéis de homem e mulher foram sendo constituídos e legitimados ao longo da história. (BARRETO, 2022)

É certo que o papel, assumido pela mulher, de indefesa e frágil passa a ocupar o imaginário social, sendo esta representada como carente da proteção masculina. Ao tomar o Brasil do século XIX como foco das suas discussões, Costa (2013) destaca que a situação da mulher era de subserviência ao pai e, depois do casamento, ao marido:

havia uma dupla moral que regia a sociedade do Império: a mulher deveria permanecer virgem até o casamento e depois de casada se manter fiel ao marido; já do homem não se exigia virgindade antes do casamento e a sociedade era conivente com a infidelidade masculina. (COSTA, 2013, p. 69)

Diante disso, quando a mulher fugia dessa normativa, ela passava a ser vista como um ser que abandonou lugar do qual era passível de proteção para enquadrar-se em outra categoria: a da perversão. Sejam as infiéis, as que fugiam da casa dos seus pais ou, ainda, as que ocupavam postos que não lhes deveria pertencer, em face dasua

---

<sup>8</sup>A autora toma como referência a passagem bíblica de Gênesis 3, 20. 1 – 24.

característica biológica, o fato é que as mulheres romperam o rótulo de “sexo frágil” e revelaram-se protagonistas das suas próprias trajetórias. Muitos são os exemplos de mulheres que romperam as limitações da sua época e tomaram para si as rédeas da sua vida. Não faltam-nos casos de escritoras, jornalistas, médicas, políticas, advogadas, religiosas, enfermeiras, professoras, atrizes, militantes políticas e tantas outras mulheres que destacaram-se em seu tempo, em face da sua atuação, contrapondo-se à ordem cultural e política vigente.

À guisa de ilustração, destacamos a atuação e trajetória política de Luiza Alzira Teixeira Soriano (1897-1963), a primeira mulher a assumir a prefeitura de uma cidade brasileira, em um período em que as mulheres ainda não podiam votar<sup>9</sup>. Ela assumiu o cargo na cidade de Lages, município interiorano do Rio Grande do Norte, em 1929, após garantir 60% dos votos válidos. Apesar de o seu primeiro mandato político ter tido uma curta duração (7 meses), a candidatura e consequente eleição de Luiza Soriano representou um importante marco para a participação feminina na política brasileira.

Tal feito foi possível porque a potiguar amparou-se na Lei estadual nº 660, de 25 de outubro de 1927, que determina que, no Rio Grande do Norte, poderiam votar e serem votados, sem distinção de sexos, todos os cidadãos que tivessem as condições necessárias exigidas por lei. Fato que se dá porque a própria Constituição de 1891 não restringia a eleição feminina, limitando a atuação política aos cidadãos maiores de 21 anos.

Após o sufrágio feminino, temos também a eleição da potiguar Maria do Céu Fernandes (1910-2001), eleita a primeira deputada brasileira, em 1934, com 12.058 votos. Apesar de o seu mandato ter sido findado em 1937 – em decorrência da sua oposição ao presidente Getúlio Vargas –, a trajetória política de Maria do Céu amplia os nossos horizontes acerca da participação feminina na política. Consciente ou não da sua importância histórica, o fato é que a deputada enquadra-se na categoria daquelas mulheres que romperam o “véu da fragilidade” que ocultava-lhes a face. Através dos seus discursos, proferidos na Assembleia Legislativa, Maria do Céu passava a representar tantas outras mulheres que, posteriormente, viriam a ocupar cargos políticos em esferas municipais, estaduais e/ou federais.

A relevância dessas mulheres, neste estudo, reside, justamente, no fato de que elas ocuparam não somente o espaço de quem é beneficiado pelas leis, mas também de

---

<sup>9</sup>O sufrágio feminino ocorreu apenas no ano de 1932, durante o governo do presidente Getúlio Vargas.

quem as elabora, fato que, anos antes, parecia impossível. Ademais, as suas experiências ampliam os nossos horizontes acerca do “lugar da mulher” na sociedade brasileira, revelando-nos que cada personagem, no curso da História, vale-se dos instrumentos que possui para modificar a realidade em que vive. Mesmo em períodos autoritários, como o Estado Novo, marcado pela ditadura varguista, a deputada Maria do Céu mostrou-se atuante, rompendo, mais uma vez, com a imposição da fragilidade.

Tais exemplos, ainda que breves, demonstram que as mulheres, em diferentes períodos, romperam com o rótulo de “sexo frágil”, que há muito fora-lhes imposto. É conveniente lembrar de Perrot (2020), quando esta afirma que o estudo da História das Mulheres contribui para a reavaliação do poder da mulher nas diferentes sociedades, uma vez que revela que esta sempre esteve atuante nos bastidores da história, enquanto mãe, filha e esposa, mas, também, enquanto articulador das decisões políticas.

No entanto, em face do rótulo de “fragilidade” atribuído às mulheres, ao longo da História, criou-se a noção de que elas deveriam ser protegidas. Não é incomum depararmos com a expressão religiosa que tornou-se um ditado popular: “a mulher foi feita da costela do homem. Não dos pés para ser pisada, nem da cabeça para ser superior, mas sim do lado para ser igual, **debaixo do braço para ser protegida** e do lado do coração para ser amada” (ditado popular, grifos nossos. Tal expressão ampara-se na História da Criação, na qual Deus criou o primeiro homem, Adão, e Eva, a primeira mulher:

então o Senhor Deus fez cair um sono pesado sobre Adão, e *este* adormeceu; e tomou uma das suas costelas e fechou a carne em seu lugar; E da costela que o Senhor Deus tomou do homem, formou uma mulher, e levou-a a Adão. E disse Adão: Esta é agora ossos dos meus ossos e carne da minha carne; esta será chamada mulher, porquanto do homem foi tomada. (Gn, 21,21-23, grifos do autor)

Os versículos bíblicos expostos acima estão contidos no Livro de Gênesis, o “Livro da Criação”. De acordo com a narrativa cristã, no sexto dia da Criação do mundo, Deus criou o homem “a sua imagem e semelhança” e, da costela desse homem, criou a mulher que, a partir de então, tornar-se-ia sua ajudadora<sup>10</sup>. Para Alves (2018), desde a suposta retirada da costela de Adão, a mulher teria se tornado possuidora de um pecado que estava inerente à sua existência e a sua salvação passou a se relacionar a sua subserviência e autoridade em relação ao masculino (ALVES, 2018).

<sup>10</sup>O termo “ajudadora” está contido em Gênesis, Capítulo 2 e Versículo 18: “e disse o Senhor Deus: não é bom que o homem esteja só; far-lhe-ei uma **ajudadora** idônea para ele” (grifo nosso).

Esta ligação faz-se presente, também, quando, de acordo com a narrativa bíblica, Eva teria comido do fruto proibido e oferecido-o a Adão. Assim, “depois de atribuir os respectivos castigos devido à desobediência, Deus [...] comporta e dá sentido à estrutura de um costume que fora se constituindo baseado em tradições inventadas” (BARRETO; SILVA, 2022). Dessa forma, a transgressão da mulher é tomada como a causa dos males que deste pecado decorrem – traições, assassinatos, incestos, entre outros –, o que serve como justificativa para a submissão da mulher.

Tal submissão passa a contribuir, dentro da lógica da Igreja Medieval, à transformação da mulher em algo a ser protegido e controlado, de modo que, “constantemente, a mulher é apresentada como ser inferior ao homem e este deve exercer a sua autoridade, tomando as principais decisões relacionadas ao cotidiano” (ALVES, 2018, p. 150). A Igreja teria, nesse sentido, se apropriado da submissão bíblica feminina para atribuir autoridade ao homem sobre a mulher.

Tal constatação remete-nos à noção de “patriarcalismo”, conceito que emerge com o intuito de designar um sistema social de opressão das mulheres pelos homens (DEL PRIORE, 2020). Essa noção pode ser percebida no século XVIII, período marcado por um panorama diferente no caráter de proteção à mulher. Tal salvaguarda estaria garantida por meio do casamento, já que o matrimônio, “[...] numa sociedade incerta e violenta, era entendido pela Igreja como sinônimo de proteção e segurança” (DEL PRIORE, 2020, p. 25).

No século XIX, essa imposição revela-se através do modelo que se instituía à classe proletária que formava-se nos centros urbanos brasileiros<sup>11</sup>, evidenciando que não era somente a Igreja que reservava à mulher o lugar de fragilidade. Rago (1985) afirma que, ao passo em que as mulheres passam a ocupar o espaço fabril, uma imagem feminina passou a se formar e ecoar no imaginário operário: “[...] romântica, sensível, ingênua, explorada, a figura da mulher é associada à ideia de flor frágil e desamparada, vítima do capitalismo vil, corruptor e assassino” (RAGO, 1985, p. 66). No entanto, se a ideia de fragilidade feminina ainda ecoava nas fábricas, outra noção também permeava a prática do feminino: a mulher enquanto símbolo de força contra a opressão burguesa.

Diante disso, partia-se da noção de que

---

<sup>11</sup>Para Rago (1985, p. 61), “na empresa de construção de um mundo à sua imagem, a domesticação do novo operariado implicou a imposição do modelo imaginário de família criado pela sociedade burguesa”.

[...] o futuro está contido em germe em seu corpo: é do seu sangue que se formará um ‘mar de fúria e indignação’, que fará submergir o atual sistema de exploração do trabalho numa lama abismal, da qual brotará o novo mundo. Como uma deusa toda-poderosa, a mulher, figura frágil e explorada, é, no entanto, o símbolo da anarquia, força que há de parir a nova sociedade, livre das misérias e das injustiças sociais. (RAGO, 1985, p. 66)

Os discursos dos(as) líderes das organizações operárias tendem a representar as mulheres a partir de uma visão paternalista, que visa protegê-las das ações dos “*don-juan*” das fábricas e, ainda, conscientizá-las dasua importância para a organização política da classe. No entanto, já que tamanha era a sua fragilidade e tão necessária era a proteção masculina,os líderes militantes passaram a denunciar a exploração do trabalho feminino:

[...] o discurso operário reforça a representação da fábrica como espaço pouco indicado para a delicada presença feminina e, deste modo, a intenção de preservação da mulher contra a imoralidade do processo de trabalho atua no sentido de defender o espaço masculino na produção e de valorizar a força de trabalho do homem. (RAGO, 1985, p. 68)

Em linhas gerais, esses discursos incentivavam a volta das mulheres “da fábrica ao lar”, reforçando a defesa de que a mulher não somente merecia, mas “precisava” ser protegida pelo sexo oposto. Esse ideal norteou os alicerces das relações sociais no Brasil, abrangendo as mais distintas classes sociais. A título de exemplo, o casamento era tão importante aos olhos da Igreja que a consolidação dos laços matrimoniais<sup>12</sup> era desejável também às mulheres escravizadas.

Em nome da proteção, muitas mulheres foram submetidas aos caprichos e desejos masculinos e não faltam-nos exemplos na História de mulheres que foram impedidas de ocupar o espaço público em nome da suposta proteção oferecida pelo espaço privado. Essa reserva ao privado ocorria não somente em decorrência do matrimônio, mas em favor da preservação do caminho que levava a ele. Isto porque, antes de casar-se, a mulher encontrava em seu pai a figura de maior proteção da sua honra, de modo que

a mulher brasileira branca do século XIX aparecia como um ser despersonalizado, com atividade circunscrita ao lar e à Igreja, salvo pouquíssimas exceções [...]. Sua situação era de subserviência, até jurídica, passando das mãos do pai às do marido. (LORDELLO, 2002 p. 43)

---

<sup>12</sup>Embora o sacramento do matrimônio tivesse sido estabelecido pelo Concílio de Trento no século XVI, só passou a existir na América Portuguesa em 1707, com a publicação das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia (DEL PRIORE, 2020).

Rago (1985), ao tratar da posição atribuída às mulheres, nesse período, aponta que, depois de firmado o matrimônio,

à mulher cabia, agora, atentar para os mínimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família, vigiar seus horários, estar a par de todos os pequenos fatos do dia-a-dia, prevenir a emergência de qualquer sinal de doença ou desvio. Complementarmente, a criança passou a ser considerada como ser especial, que requeria todos os cuidados médicos, novos aliados da mãe, não obstante sua ampla utilização nas camadas pobres da população, como força de trabalho industrial. (RAGO, 1985, p. 62)

Nesses moldes se constituía a figura “mulher-mãe-esposa-dona-de-casa”. Assim, se o espaço privado era o local em que a mulher brasileira encontrava proteção, o espaço público apresentava-se como limitado à sua atuação. Um exemplo disto são as próprias instituições escolares, que serviram tanto como espaço de transmissão de saberes, quanto como espaço de socialização, como veremos a seguir.

Por certo, a noção de que a escola é um espaço plural, de emancipação intelectual e um meio para ascender socialmente ainda é uma perspectiva muito recente. Na Constituição de 1824, na qual encontramos respaldo jurídico para o acesso feminino à escola, este acesso possuía restrições. De acordo com esse documento, a Lei Imperial é ampla e igual para todos, “quer proteja, quer castigue” os cidadãos do Império (BRASIL, 1824).

Em seu artigo 179, parágrafo XXXII, a Constituição de 1824 garante a instrução primária<sup>13</sup> gratuita a todos os cidadãos; aqui, entendidos como aqueles livres que fossem naturais ou naturalizados no Brasil. No entanto, se as mulheres – cidadãs do Império – podiam ter acesso à formação primária, a formação de nível superior apresentava para elas uma série de limitações. Para entendermos como esse processo se deu, voltamos para as desigualdades existentes nas relações entre homens e mulheres, bem como para os discursos médicos que buscavam demonstrar a inferioridade biológica da mulher.

Para Rohden (2001), o argumento médico que perpassa boa parte dos trabalhos da época

[...] diz respeito a uma distinção natural, de caráter biológico e pré-determinado entre os sexos. Homens e mulheres seriam naturalmente distintos nas suas características físicas e também nas suas características

---

<sup>13</sup>O termo “escola primária” ou “instrução primária” faz referência à fase inicial da escolarização e pode constar, neste texto, como “escola elementar” ou “escola de Primeiras Letras”.

morais ou psicológicas. Além disso, as qualidades atribuídas a cada um e suas funções sociais são descritas com o mesmo grau de determinismo que suas funções fisiológicas. O gênero parecia irremediavelmente colado ao sexo a partir de uma única e invariável direção. (ROHDEN, 2001)

Como visto, tais discursos foram predominantes no século XIX e, frequentemente, disseminados entre médicos e biólogos. Tal justificativa permeou a construção das relações sociais durante muito tempo, tal qual atesta Del Priore (2020):

‘igualdade’ é uma palavra nova para pensar a relação entre os sexos. Se olharmos no retrovisor da história, veremos que muita água passou debaixo da ponte e que, durante séculos, acreditou-se num natural desigualdade entre homens e mulheres. (DEL PRIORE, 2020, p. 18)

Se considerar a mulher semelhante ao sexo oposto era um desafio iminente, faz-se necessário acrescentarmos, nessa equação, os discursos que evidenciavam não somente a diferença da mulher em relação ao homem, mas a sua inferioridade biológica e intelectual. Para Laqueur (2001), o corpo feminino tornou-se alvo de exaustivos estudos para comprovar (ou confrontar) a ideia de que a mulher era “despreocupada com sentimentos sexuais” (LAQUEUR, 2001) em contraposição ao homem.

A sexualidade, no entanto, segundo esses estudos, não demonstrava relação alguma com a maternidade, tida como um “ato de relevância moral”<sup>14</sup> e de notável devoção. Sob esse ideário, se constituía a representação burguesa da feminilidade, que, no que diz respeito à visão da maternidade, a dissociava das referências à sexualidade, aos momentos anteriores à gravidez e ao parto, associando-a ao “Jardim das Delícias”, no qual mãe e filho gozam de paz e felicidade (MARTINS, 2004, p. 64). A representação a que a autora supracitada se refere centra-se nas obras artísticas produzidas entre os séculos XVIII e XIX e revela-nos que, em diferentes âmbitos – médico ou artístico, por exemplo –, a representação feminina carecia seguir uma “cartilha”.

É necessário salientar que as diferenças biológicas entre homens e mulheres, mencionadas anteriormente, só tornaram-se foco das preocupações científicas por volta do século XVIII. Antes disso, a interpretação que se tinha e que era predominante, era a de que a mulher “[...] tinha a mesma genitália que os homens, só que [...] ‘a delas fica dentro do corpo e não fora’” (LAQUEUR, 2001, p. 16). Assim, se na Antiguidade

---

<sup>14</sup>Conforme defende Martins (2004, p. 64), há uma contraposição entre a maternidade – retratada com devoção – e a gravidez, “[...] um estado deveras associado à sexualidade e tratá-la plasticamente era um desafio não só estético, mas moral e cultural”.

Clássica os gregos consideravam que a mulher era “o homem do avesso”<sup>15</sup>, os teóricos dos séculos XVIII e XIX contestaram tais ideias:

por volta de 1800, todos os escritores determinaram-se a basear o que insistiam ser as diferenças fundamentais entre os sexos masculino e feminino, entre o homem e a mulher, em distinções biológicas constatáveis e expressáveis em uma retórica radicalmente diferente. (LAQUEUR, 2001, p. 17)

Por “diferenças fundamentais” entendia-se não somente as contraposições biológicas evidentes entre homens e mulheres – que compreendem também os órgãos sexuais –, mas “[...] todo aspecto concebível do corpo e da alma, [...] todo aspecto físico e moral” (LAQUEUR, 2001, p. 17), em uma série de oposições e contrastes. É esta a defesa de diversos médicos, que insistiam serem capazes de identificar os aspectos essenciais que pertencem às mulheres:

todas as partes do corpo dela apresentam as mesmas diferenças: todas expressam a mulher; a sobrancelha, o nariz, os olhos, a boca, as orelhas, o queixo, as faces. Se olharmos para dentro, e com a ajuda do bisturi, veremos nos órgãos, tecidos e fibras que encontramos por todo lado... A mesma diferença. (BRACHET, 1847*apud*LAQUEUR, 2001, p. 17)

O trecho acima apresenta-nos uma “virada” nos discursos das Ciências Médicas. Isto porque esta deixa de considerar a mulher como um “homem incompleto” para reconhecer as diferenças e especificidades do corpo feminino. Tal concepção acompanhou as próprias transformações da sociedade, uma vez que, desde o Renascimento europeu, o aparato científico tornou-se não somente desejável, mas imprescindível ao desenvolvimento da civilização e, assim, os estudos acerca da anatomia humana ampliaram-se, permitindo novas descobertas e, é claro, a contestação de muitos estudos e concepções anteriores, como é o caso da noção “mulher-como-homem”<sup>16</sup>.

Nesse sentido, ao tomarmos como premissa as diferenças biológicas entre homens e mulheres, ao corpo feminino foram impostas limitações na sociedade ocidental. A maternidade, inclusive, ocupa um local de destaque na vida da mulher, mesmo que a paternidade não exerça o mesmo peso sobre o sexo oposto. Ao passo em que gestar transmitiria sentimentos positivos como esperança, felicidade e completude,

<sup>15</sup>Aqui, fazemos menção ao texto de Aristóteles, presente em Laqueur (2001, p. 16): “embora de sexos diferentes, em conjunto são o mesmo que nós, pois os que estudaram com mais afinco sabem que as mulheres são homens virados para dentro”.

<sup>16</sup>Esta expressão foi utilizada por Laqueur (2001) para representar que, no período, a mulher era concebida como um homem não evoluído.

também possibilitava, aos olhos da representação burguesa, a reabilitação feminina (MARTINS, 2004). Assim, uma vez que o corpo da mulher era representado como destinado à vida doméstica e ao cuidado do lar e dos filhos, aspirar a ocupação das esferas públicas feria os seus preceitos naturais e rompia com a “ordem natural das coisas”:

portanto, como uma mulher podia desejar estudar medicina ou dedicar-se à filosofia e às artes se, ao fazê-lo, estava infringindo as leis naturais, almejando algo para o qual seu corpo e seu espírito não foram preparados? Ou seja, desejavam ‘ser homens’ e isto era contrário à Natureza, o que só podia resultar em desordem tanto para o corpo feminino quanto para o corpo social. (MARTINS, 2004, p. 13)

Compete-nos perceber, nesse sentido, como e com qual finalidade formavam-se os discursos, sobretudo os legais, que definiam que o “lugar natural” da mulher era o lar e toda a esfera doméstica, competindo a elas o cuidado dos filhos e sendo-lhes restrita a inserção nos espaços educacionais e a profissionalização. Em primeiro lugar, para que tal repertório fosse aceito e legitimado perante a sociedade, este deveria estar fundamentado em um discurso tido como científico.

Importante constatar que, nesse período, apesar do conhecimento científico estar adquirindo legitimidade perante a sociedade, ele não substituíria o conhecimento religioso, visto que a Igreja ainda apresentava-se como detentora do conhecimento. Além disso, no século XIX, os médicos possuíam destaque social por serem vistos como os representantes da ciência e detentores do saber, o que também corrobora com a manutenção do patriarcado, que deixara as suas intensas marcas no período, como já mencionado.

Apesar de, naquele período, os discursos religiosos e as suas concepções ainda regerem a vida social, os cientistas do século XIX passam a obter cada vez mais destaque, notoriedade e legitimação, uma vez que é, justamente, nesse período que podemos situar a emergência da medicina como “[...] área de saber técnico-científico, de domínio masculino que, desde então, se vê cada vez mais entrelaçada aos interesses de controle populacional, disciplinarização da força de trabalho e higienização dos espaços e das relações sociais” (COSTA *et al.*, 2006).

Nesse sentido, os médicos foram apresentados perante a sociedade como os detentores das provas, das evidências e como os guardiões de uma verdade que somente a ciência poderia servir. Assim,

mais do que afirmar que as mulheres foram destinadas pela Natureza ao exercício da função reprodutiva, a medicina da mulher provava com dados estatísticos e argumentos materialistas o fardo do corpo sobre as existências femininas; em contrapartida, acenava com as delícias reservadas àquelas que seguissem seu destino natural, promovendo a mulher-mãe e o exercício da maternidade a uma função não só natural, mas de ordem moral e política (MARTINS, 2004, p. 14)

É importante destacar o peso que a maternidade exerce na balança no que era, à época, destinado e incentivado às mulheres. O corpo feminino, mais do que nunca, estava diretamente associado à reprodução, e opor-se a essa lógica implicava, necessariamente, uma ameaça à organização social. Desse modo, romper com a lógica reprodutiva constituía-se um importante passo para a emancipação feminina, o que não corroborava com a lógica social do século XIX.

No entanto, ainda no século XIX, podemos destacar a crítica realizada por Erico Coelho, em debate ocorrido na Academia Nacional de Medicina, no Rio de Janeiro, em 1893. Na ocasião, o ginecologista discutiu a função social da mulher, bem como a sua ligação direta com a reprodução. Ele argumentou que, para além da função biológica, a mulher possui diversas outras funções sociais<sup>17</sup>, as quais apresentavam-se em contraposição à função biológica (ROHDEN, 2001). Apesar de a concepção dele ser apresentada dentro de uma lógica específica<sup>18</sup>, salientamos a existência de algumas ideologias que, nesse período, iam de encontro à visão da “mulher reprodutora” e, defendiam, até certo ponto, a emancipação – ao menos biológica – da mulher.

Tal noção torna-se evidente nos próprios debates sobre a esterilização feminina, que, apesar de não proporem o fim das obrigações matrimoniais, reforçavam o direito feminino de se “opor a maternidade”<sup>19</sup>. Aqui, cabe perceber que os discursos médicos são os verdadeiros “fios condutores” dos debates que permeavam a temática, uma vez que os médicos “[...] na condição de ‘homens da ciência’, se auto-elegem como a

---

<sup>17</sup>Nas palavras de Erico Coelho, as funções sociais poderiam ser enquadradas em outros elementos próprios da feminilidade, mas que não estivessem diretamente relacionados à reprodução, entendida por ele como uma função biológica: “[...] como esposa ou fiel companheira do homem; como mãe a quem incumbe cerca de mil cuidados na criação dos filhos, bem como educá-los; por último, como o mais caro ornamento da sociedade, por sua beleza, graça, dotes de coração e de inteligência” (ROHDEN, 2001, p. 194).

<sup>18</sup>Rhoden (2001) analisa, em sua obra “Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher”, a realização de um método de esterilização temporária das mulheres, por volta de 1893, no Rio de Janeiro, pelo médico italiano radicado no Brasil, Abel Parente. Nesse sentido, a elite médica do Rio de Janeiro passa a discutir as implicações morais, biológicas e ideológicas do procedimento

<sup>19</sup>É importante destacar que a esterilização feminina somente era recomendada pelo próprio Erico Coelho em caso de “gravidezes sucessivas”.

instância legítima e competente para fazê-lo. Munidos de um saber considerado redentor, buscam garantir as bases da diferença entre homens e mulheres” (ROHDEN, 2001, n.p.).

São, justamente, os “homens da ciência” que irão, ainda no século XIX, associar a prática da esterilização ao aborto:

se a sexualidade feminina era assunto que não pertencia ao poder decisório das mulheres, mas ao dos médicos e dos maridos, a esterilização passava a ser considerada crime contra a natureza. Argumentava-se, assim, que a esterilização provocava o descontrole da sexualidade, advindo daí a loucura, a imoralidade (prostituição) e a crise da instituição familiar. (VELLOSO, 2003, n. p.)

Outro fator que poderia corroer a ordem social e levar a uma crise familiar e social era a formação e profissionalização feminina. Mais uma vez, os discursos médicos passam a atuar como fator de grande peso, defendendo a incapacidade da mulher frente aos graus mais elevados da escolarização<sup>20</sup>:

A ciência, baseada na diferença sexual entre os homens e mulheres, toma estas últimas como ‘o outro sexo’ e passa a se preocupar em explicar como os homens eram mais aptos a comandar e assumir atividades intelectuais, enquanto a elas, cabia a tarefa de obedecer e reproduzir a espécie, conforme suas características naturais pareciam demonstrar. (SILVA, 2021, p. 35)

Sob esses discursos, os séculos XVIII e XIX foram sendo forjados, tendo a desqualificação da mulher, no que tange ao exercício da intelectualidade, defendida por meio da medicina. No entanto, nosso foco, apesar de perpassá-los, não limita-se aos usos e desusos das Ciências Médicas para tratar da inserção feminina no sistema educacional, em suas diversas esferas. Ao contrário, amparamo-nos na ampla documentação legal produzida entre a publicação da Constituição do Império, promulgada em 1824, e a chamada Constituição Cidadã, de 1988.

Deve-se considerar a íntima relação existente, no período, entre a medicina e o direito, que refletia-se diretamente nas legislações. Para Cury (2014, p. 20), “[...] a educação na sociedade moderna foi vista como um antídoto à manutenção das paixões e como a via mais ampla da difusão da racionalidade própria do homem e da saída para uma vida social pactuada”, de modo que precisava estar refletida e justificada nas normativas legais. Um dos fatores residia nos próprios discursos médicos, aqui

---

<sup>20</sup>Para Pinheiro e Morais (2008), no jogo das representações do ser mulher, os discursos dos parlamentares, médicos, clérigos, legisladores não apenas espelharam as mulheres, mas as produziram.

entendidos em face da sua elaboração sobre o modelo de ciência, que, ao referir-se ao coletivo ou às individualidades, tinham como objetivo, também, a manutenção do poder do Estado.

#### 1.4 SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO E AS FONTES

Em decorrência da extensa e volumosa documentação produzida entre 1824 e 1988, selecionamos alguns documentos legais que são relevantes para alcançarmos os objetivos propostos neste trabalho. Além de estarmos amparados nas Constituições Federais promulgadas no país, debruçamo-nos em Decretos-Lei que possibilitaram-nos identificar as principais transformações da educação brasileira ao longo dos séculos XIX e XX, sobretudo no que diz respeito à educação feminina. Não sem razão, também enfocamos as atas produzidas durante as discussões e aprovação dos referidos textos legais, considerando os argumentos positivos e/ou negativos, no tocante à escolarização das mulheres.

Para tanto, partimos da compreensão de que os projetos de lei, bem como a sua promulgação se dão em face de reivindicações sociais e são conquistados por meio delas. Nesse sentido, coube-nos compreender que as legislações remetem-nos a diversos aspectos da vida social e relacionam-se de maneira contínua com os costumes da sociedade (MORENO; SEGANTINI, 2008), revelando que os acontecimentos e as demandas sociais estão refletidos diretamente na formulação e execução das leis.

Ademais, realizamos o mapeamento das fontes que compõem esta investigação: documentos legais produzidos entre os séculos XIX a XX, que apresentam a tônica educacional, nos quais focalizamos a educação feminina. Tal ação permitiu-nos analisar as propostas presentes em sua formulação e, ainda, compreender os seus objetivos, com vistas ao entendimento da sua viabilidade. Esse mapeamento resultou na construção de um quadro que contém o número da lei, a sua data de publicação, as suas disposições, no tocante à educação, e as suas resoluções para a formação feminina, com o intuito de viabilizar melhores análises.

Na esteira da contribuição à História das Mulheres no Brasil, considerando o acesso da mulher à escola, analisamos as legislações percebendo como estas acompanharam as constantes transformações sociais. Diante disso, também compreendemos essas legislações enquanto elementos constituintes da escola, já que foram responsáveis por estabelecer parâmetros para a oferta da educação no país.

Não sem razão, ao abordar a linguagem da lei, Faria Filho (1998, p. 100) destaca que “[...] a lei é a linguagem da tradição e dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social”. Convém perceber, nesse sentido, que as legislações, e, por extensão, as reformas educacionais, atuavam como reguladoras da inserção ou exclusão das mulheres nos “espaços do saber”, determinando, em maior ou menor grau, o nível de educação que elas receberam.

Ao tomarmos como fonte e objeto desta pesquisa as Constituições e legislações educacionais nacionais, indagamos: considerando as transformações jurídicas e sociais ocorridas entre 1824 e 1988, bem como os índices censitários que abordam a escolarização das mulheres, como a legislação e, por extensão, as reformas educacionais podem ajudar-nos a compreender as faces e fases do acesso das mulheres à educação?

Tais questionamentos auxiliaram-nos a pensar não somente os desdobramentos da documentação legal após a sua publicação, como também a linguagem que essa documentação possui e a sua localização em um espaço e em uma temporalidade específica. Assim, o retorno às legislações, produzidas em cada época, aliado a uma metodologia adequada de uso e interpretação da documentação, tornou possível rever e contestar várias das afirmações outrora cristalizadas pela historiografia educacional (CASTANHA, 2011), reconhecendo que, entre a elaboração e a implantação de uma legislação, há disputas e tensões que, no caso em análise, antecedem a entrada das mulheres nas escolas e nas distintas etapas e esferas que compõem o sistema educacional, inclusive do ensino superior.

Como ficará evidente ao longo desta discussão, as legislações acompanharam as transformações sociais, uma vez que tão logo proclamou-se a República e iniciou-se o século XX, as suas tônicas passaram a versar sobre a necessidade de educar o indivíduo para uma sociedade livre, não escravista, bem como de alterar a feição negativa que envolvia a atividade laboral (BOMENY, 2016).

É válido salientar que a nossa interpretação, que nutre-se da análise das fontes, não é estática, mas abre-se à outras possibilidades de compreensão, a depender da ótica, das pistas e dos indícios que permeiam as fontes e o próprio historiador. Tal constatação oferece margem para que a interpretação da documentação, ora cristalizada pela historiografia, possa ser modificada a depender dos questionamentos e da metodologia desenvolvida, o que varia junto às novas preocupações do tempo presente. Diante disso,

[...] se o passado é reconstruído (e não revivido ou resgatado), compreende-se que os resultados dependem das perguntas que lhe forem dirigidas e que estas, por sua vez, relacionam-se com o momento vivido pelo historiador, os interesses de sua época e **também com o instrumental analítico que ele tem a sua disposição**. (DE LUCA, 2020, p. 21, grifos nossos)

No caso dos documentos tomados como fontes, nesta investigação, estes são de domínio público e podem ser encontrados, sobretudo, nos acervos virtuais do Senado e do Planalto brasileiro. No caso desta pesquisa, as fontes não somente existem, mas encontram-se disponíveis de maneira virtual e gratuita para todos os interessados. Nesse sentido, voltamo-nos aos documentos, considerando o que adverte o historiador Bloch (2001): com objetivos e interrogações precisas para que os documentos “falem porque sabemos interrogá-los”. (BLOCH, 2001)

Os documentos já foram explorados pelos historiadores passados e presentes. No entanto, aqui, propomos o uso de outra “lupa” para ampliar, enxergar com clareza e discutir os textos elencados e as legislações educacionais, sob a perspectiva da História da Educação para as Mulheres. Desse modo, longe de realizar apenas uma transcrição do que está posto nos documentos legais, faz-se necessário compreender que estes refletem seu tempo, logo, refletem as ideias que permeavam e tencionavam a época.

Uma vez que o nosso foco está nas suas definições e aplicações acerca da educação feminina, os horizontes ampliam-se e ajudam-nos a perceber como as mulheres em suas singularidades valeram-se dos aparatos legais para formar-se e formar a outros, no caso da carreira do magistério. Assim sendo, utilizamos como fontes, nesta dissertação, os textos das sete constituintes e as principais reformas educacionais, voltadas para a educação nacional, bem como as atas que envolvem as discussões e debates para a sua delimitação e posterior publicação. Tal movimento ajuda-nos a compreender os discursos envoltos na redação dos textos legais, sobretudo, no tocante à educação de mulheres no Brasil.

Ao reconhecer a importância da inserção das mulheres na escola, que se dá, também, a partir dos dispositivos legais, realizamos uma pesquisa documental, uma vez que recorreremos a documentos que ainda não tiveram tratamento analítico e que são, portanto, “[...]matéria prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 123). Desse modo, é importante destacar que a análise dos materiais encontrados, a exemplo das Constituições, legislações educacionais, reformas educacionais e atas legislativas, carecem de contextualização histórica e sociocultural, a fim de que compreenda-se o contexto de produção de

determinada legislação e as suas significações para o período em que fora produzida. Sem esquecermo-nos, no entanto, que a

[...] lei está intimamente ligada a determinadas formas de concepção da escola, concepções estas que são produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma outra instância do Estado, mas apropriadas, de maneiras das mais diversas, pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação. (FARIA FILHO, 1998, p. 114)

Desse modo, o que torna esta pesquisa relevante não é o “achado” e a descoberta das fontes, mas o tratamento empregado sobre elas no momento da análise e a possibilidade de ampliar a perspectiva historiográfica direcionada aos documentos educacionais legais, com foco no acesso à educação das mulheres. Sem dúvidas, esse é um importante papel do historiador: reconhecer que “[...] o passado não está morto e acabado, uma vez que o presente, com suas preocupações e desafios sempre novos, convida a reler, reinterpretar e ressignificar o que se perdeu na poeira do tempo” (DE LUCA, 2020, p. 135).

Nessa perspectiva, como já anunciado, interrogamos as fontes objetivando encontrar o lugar da mulher nelas, já que a nossa investigação parte da aplicação de uma perspectiva que se volta para as mulheres ao analisar a legislação, sobretudo naquela que traz a tônica educacional. Compreender o lugar reservado (ou não) à mulher na legislação pode revelar-nos as possibilidades formativas que foram-lhes concedidas, bem como as aberturas proporcionadas pela documentação legal, no tocante ao acesso da mulher à escola e aos cursos de nível superior. Dessa forma, o nosso interesse não está voltado para as disputas parlamentares que versam sobre regionalismos e demais elementos que também moviam as disputas discursivas no parlamento. Do contrário, o nosso foco estende-se às disputas que envolvem o lugar da mulher na legislação, contemplando os posicionamentos favoráveis ou contrários à sua escolarização.

Com o intuito de realizar esse movimento, esta pesquisa analisa algumas fontes documentais: os textos das Constituições Federais –1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988–, atentando para as suas deliberações acerca da educação e buscando o lugar da mulher nesses textos. Como o nosso intuito é perceber as disputas que envolvem a elaboração desses textos, já que compreendemos que o processo entre a sua elaboração e implantação não é uniforme, sem oposições, analisamos, também, as atas legislativas que abarcam essas disputas.

Para entender a elaboração da Constituição de 1824, recorreremos à Ata do Conselho de Procuradores-Gerais das Províncias do Brasil, realizada entre os anos de 1822 e 1823, bem como à Ata do Segundo Conselho de Estado (1823-1824). Tão logo proclamou-se a República, uma nova Constituição foi promulgada (1891). Portanto, para compreender os discursos que permearam a sua elaboração recorreremos, ainda, aos Anais do Senado dos anos de 1890 (Livro 4) e 1891 (Livro 1 e Livro 2). A seleção, aqui realizada, corresponde aos livros que contém as discussões sobre a Constituinte.

No que diz respeito à Constituição de 1934, nos Anais do Senado, debruçamo-nos sobre os Livros 19, 20, 21 e 22, que abarcam as discussões e votações da Constituinte, publicada em julho de 1934. Em relação à Constituição de 1937, que dá início ao chamado Estado Novo, tomamos como fonte o volume IV das Constituições brasileiras, publicado por Walter Costa Porto e disponibilizado no endereço eletrônico do Senado. O documento aborda as principais discussões da Assembleia Constituinte sobre os rumos e preceitos sob os quais a Constituição deveria estar firmada.

As Atas Legislativas da Constituição de 1946, que, aqui analisamos, foram selecionadas das reuniões ocorridas neste mesmo ano e dispostas nos Livros 15, 16, 17, 18 e 24. A nossa escolha se deu em decorrência das principais discussões relativas à educação contidas nesses textos. Quanto à Constituição de 1967, promulgada durante o regime político civil militar, tomamos como fonte os Livros 8, 9, 10 e 11 dos Anais do Senado, que versam sobre a Assembleia Constituinte e as suas principais pautas acerca da educação. Por fim, também recorreremos aos Anais da Constituição de 1988, mais precisamente à Ata de Comissões da Assembleia Nacional Constituinte.

Como já evidenciado, a Constituição é a Carta Magna que rege a Nação, sendo seguida pelas legislações infraconstitucionais, que não podem contrapor-se ao que está previsto no texto constitucional, pois dele derivam. Tais legislações apresentam normativas que são válidas em território nacional e são deliberadas pelo presidente— no caso das promulgadas depois de 1889. Por isso, selecionamos e analisamos algumas dessas leis, a fim de investigar o lugar da mulher nos textos legais. Tal seleção se deu seguindo alguns critérios, quais sejam: disponibilidade de acesso aos textos e às atas legislativas e, sobretudo, a relevância delas no que tange ao acesso das mulheres à escola.

Desse modo, ao buscar e selecionar as fontes, atentamo-nos para aqueles documentos que apresentavam maiores informações sobre a temática investigada, o que permitiu-nos maior direcionamento. Assim, iniciamos com a Lei 15 de outubro de 1827,

que determina a criação de escolas de Primeiras Letras no Brasil, recorrendo a Ata legislativa contida no Livro 2 deste mesmo ano. A Reforma Leôncio de Carvalho, instituída a partir do Decreto n. 7.247 de abril de 1879, também foi analisada buscando indícios sobre o processo de escolarização feminina. Além disso, serviram-nos, como fonte complementar, os Anais do Senado dispostos nos Livros 4 e 9 (1879), que versam sobre as normativas do decreto e os requisitos para as matrículas dos estudantes.

Em 1883, foi publicado um Regimento Interno para as Escolas Públicas Primárias do 1º Grau do Município da Corte, por meio da Decisão n. 77. Para compreender as disputas que permearam a formulação e aprovação deste regimento, recorremos aos anais do ano de 1882 (Livro 7), que dispõe desses debates e dos argumentos que deles provém. Ademais, debruçando-nos nos Anais do Senado, mais especificamente nas atas legislativas, analisamos algumas reformas ocorridas no período, que trazem normativas para educação no país, as quais listamos, a seguir, juntamente com os locais nos quais podem ser encontradas as informações desejadas: Reforma Benjamin Constant (1890 – Livro 1); Reforma Epiácio Pessoa (1900 – Livros 3 e 4); Reforma Carlos Maximiliano (1915 – Livro 1); e Reforma Rocha Vaz (1924 – Livros 11 e 12).

Com o intuito de abranger as leis nacionais que trazem, em suas disposições, normativas relacionadas à educação, investigamos as LDB, datadas de 1961 e 1996. No que concerne à primeira, debruçamo-nos também na sua reforma, consolidada em 1971. No que tange à Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, tomamos como fonte os Livros 16, 17 e 18 deste mesmo ano, que contemplam a redação da referida Lei e as suas principais deliberações sobre a educação. Os materiais elencados apresentam as atas das assembleias constituintes, revelando discussões que envolvem a lei. Nosso foco também direciona-se para a reforma ocorrida em 1971 na referida lei, considerando as novas delimitações para a educação nacional e os seus impactos na educação das mulheres. Seguindo a mesma perspectiva, recorreremos aos Livros 22, 23, 24 e 25, do ano de 1996, que dispõem da criação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida também como LDB/96.

Esta dissertação estrutura-se em três seções, além desta introdução. A primeira, intitulada “A lei fica contraditória e injusta quando concede aos meninos o que nega às meninas: a documentação legal como fonte para a história da educação das mulheres no Brasil” tem como proposta a discussão acerca do lugar destinado às mulheres nas

legislações, compreendendo o que estas podem revelar-nos sobre a inserção feminina nos espaços de escolarização entre os séculos XIX e XX.

Na segunda seção, cujo título é “Entre o Império e a República: a educação feminina no Brasil”, realizamos um mapeamento das Constituições e principais legislações educacionais nacionais entre 1824 e 1988, com o objetivo de compreender as principais modificações e as possíveis permanências entre períodos tão distintos, no que concerne à temática “educação das mulheres”. Assim, atentamos para as modalidades educacionais, para o modo como a educação nacional passa a ser pensada por meio dos aparatos legais e, principalmente, para suas deliberações para a educação formal feminina.

A terceira seção, intitulada “Sobre a institucionalização da educação feminina: entre a prescrição legal e a prática”, é voltada para a análise do processo de consolidação e institucionalização da escolarização feminina em decorrência da legislação e das suas prescrições. Tal análise foi realizada amparando-se nos índices censitários e dados do INEP que versam sobre o quantitativo da população total de homens e mulheres, bem como dos índices de alfabetização e de acesso às instituições educativas.

Nas considerações finais, última seção deste trabalho, mostramos que as transformações no tocante à escolarização da mulher acompanha o ritmo das transformações culturais e sociais do Brasil. Além disso, evidenciamos a importância da escolarização feminina para a emancipação das mulheres, que aconteceu de forma gradual ao longo dos diferentes períodos históricos: Colônia, Império e República.

## **2 “A LEI FICA CONTRADITÓRIA E INJUSTA QUANDO CONCEDE AOS MENINOS O QUE NEGA ÀS MENINAS”<sup>21</sup>: A DOCUMENTAÇÃO LEGAL COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL**

Esta seção parte da necessidade de entender a educação das mulheres no Brasil entre os séculos XIX e XX. Tal ação faz-se mediante a análise das prescrições legais, de modo que utilizamos, enquanto fonte, as legislações e as atas que apresentam os debates que as envolvem, bem como censos escolares e índices populacionais. Tal ação faz-se, também, pertinente porque corroboramos com a defesa de Thompson (1998), quando ele pontua que a escola não age como um vazio cultural. Do contrário, ela se forma na e da cultura, sendo marcada por impressões, sujeitos, individualidades, experiências e anseios. Nesse sentido, se a escola se forja a partir das circunstâncias que lhes são atribuídas e pelas ações dos sujeitos que a perpassam, a sua definição atinge também a esfera jurídica e consolida-se como uma representação dos anseios da legislação vigente.

Há, sem dúvidas, um campo de disputas entre três modalidades visíveis da própria lei: a sua elaboração, a sua divulgação e a sua realização. Desse modo, discutir tais elementos faz-se necessário, pois ajudam a alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, uma vez que permite-nos discutir a legislação como fonte para a História da Educação e a compreender o acesso à educação das mulheres no Brasil, a partir da própria legislação.

Para efetuar tal empreitada, amparamo-nos em referenciais que há muito consolidaram ricos estudos na área, destacando a vívida relação entre a legislação e a vida social. É o caso de Thompson (1998), que relaciona, através do caso inglês, a prática legislativa e os seus produtos com ênfase nas relações sociais que permeiam tais esferas, e de Faria Filho (1998), que utiliza-se dessa discussão para direcionar a sua análise para algumas legislações educacionais de Minas Gerais-Brasil. Este último defende o entendimento da legislação como um dispositivo de conformação do campo e das práticas pedagógicas, que vinculam-se intimamente aos debates – antigos e atuais – que permeiam a educação brasileira.

---

<sup>21</sup>A citação que nomeia esta seção foi proferida pelo Marquês de Santo Amaro, no bojo das discussões para a elaboração da Lei 15 de outubro de 1827, que delibera acerca da criação de Escola das Primeiras Letras.

Uma vez que compreendemos que a documentação produzida pelas instituições escolares, órgãos regulamentadores e demais instâncias não se dão sem a influência da lei, partimos da necessidade de compreender esses espaços também como fruto dos atos legais. Nesse sentido, evocamos a noção de cultura escolar para fomentar esta discussão. De acordo com a definição proposta por Julia (2001, p. 10), podemos caracterizar a cultura escolar como um “[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses conhecimentos”, de modo que tais normas podem variar a depender da época e da sua finalidade. Ademais, o autor defende que a cultura escolar pode ser tomada como objeto histórico, a fim de que seja apropriada pela História da Educação, conforme atesta Faria Filho *et. al.* (2004).

A partir das interpretações de Julia (2001), podemos compreender que a escola constitui-se para além da legislação e das suas normativas. Ela é composta por práticas cotidianas que, apesar de serem regidas pelo ordenamento jurídico, possuem a sua própria dinâmica interna. Isto porque a escola produz uma cultura específica, singular e original, não podendo ser compreendida como simples agente de transmissão de saberes e, sim, como produtora de um saber específico que estende-se para a sociedade e para a cultura (FARIA FILHO, *et. al.*, 2004).

Nessa perspectiva, destacamos que os estudos em História da Educação têm se ampliado, dialogando com outras áreas e debruçando-se sobre temáticas que, inclusive, versam sobre a cultura escolar. É correto afirmar que, desde o século XIX, os historiadores assistiram (e participaram) de uma significativa expansão daquilo que se entendia como História e do que, segundo a análise dos seus pares, merecia ser legitimado enquanto tal.

As novas perspectivas na escrita da História, ainda no século XIX, apontavam para o surgimento de novos campos que, com base na especialização em algumas áreas, dedicaram-se a temas como história do trabalho, história urbana, história rural, entre outros (BURKE, 2011). Isto significa que, a partir de tais temáticas, os historiadores voltavam-se para o cotidiano de diferentes comunidades, compreendendo o desenrolar da História através das camadas populares, já que partia-se do pressuposto de que todos os indivíduos são agentes da História, concepção adotada também por Thompson e pelos demais membros do grupo da “história vista de baixo”.

Esse fenômeno também se deu com a História da Educação, devido, em parte, à ampliação e consolidação de programas de pós-graduação e das suas linhas de pesquisa

que voltam-se para o estudo da educação em perspectivas que não prendem-se exclusivamente aos manuais, regimentos escolares e legislações educacionais, bem como à demais fontes que, há muito, a historiografia consagrara. Nesses horizontes, a pesquisa em educação passou a abarcar aspectos diversos como formação docente, trajetórias formativas, políticas educacionais, cultura escolar, relações de gênero e poder, entre outros (CASTANHA, 2011).

No entanto,

a incorporação dessa variedade de objetos enriqueceu significativamente a história da educação, frente aos demais campos da educação. Se, por um lado, tivemos a inclusão de novos objetos, por outro, evidenciou-se certo abandono dos estudos clássicos da educação, como, por exemplo, a legislação educacional e a administração da educação. (CASTANHA, 2011, p. 310)

Apesar de considerarmos que a História da Educação pode ser construída e legitimada mediante a utilização de múltiplas fontes históricas em suas diversas categorias – dentre as quais podemos, inclusive, situar os estudos biográficos – ,acreditamos que o uso das legislações como fontes ainda é um caminho que pode ser percorrido, a fim de contribuir para o campo. Por essa razão, utilizamos como fonte documental, neste trabalho, as constituições, as legislações educacionais e, ainda, as atas dos encontros legislativos que antecedem a publicação das legislações, que muito podem revelar-nos sobre os embates discursivos que envolvem a publicação de uma lei. Desse modo, neste trabalho, defendemos o seu uso e o apresentamos como uma possibilidade fundamental para os estudos recentes na História da Educação das Mulheres no Brasil.

Ao tratar do acesso à escolarização das mulheres a partir do século XIX, Barreto (2022) utiliza-se de dados do censo escolar de 2020 para elaborar a sua defesa de que a presença feminina ascendeu nas últimas décadas. Pontua a autora:

quando analisamos os censos, percebemos o quanto a mulher não apenas conseguiu adentrar no campo da educação, mas também ascender de maneira intensa [...] Para se ter uma ideia, desde a década de 1990, tanto no grau elementar, quanto no grau superior, as mulheres são maioria absoluta na educação [...] Esse mesmo censo registra que o sexo feminino representa 57% das matrículas no nível superior e 54% na pós-graduação. (BARRETO, 2022, p. 108)

Os dados acima apresentados ajudam a desvelar a participação feminina no processo de escolarização. No entanto, eles não podem ser compreendidos sem

atentarmos para o movimento que possibilitou esse intenso crescimento; aqui, entendidos como as legislações educacionais e também as pressões populares, também protagonizadas por mulheres, que antecederam as suas publicações. Apesar de não serem as únicas responsáveis, as leis proporcionaram uma gradual abertura para que as mulheres se inserissem na escola, conforme defendemos. Não sem razão, partimos da análise dessas leis para compreender como se deu esse processo e discutir os elementos que ora contribuíram, ora dificultaram a equidade de oferta formativa entre homens e mulheres.

Nessa seara, partimos da necessidade de discutir as legislações educacionais, nesta investigação, já que compreendemos que os discursos nelas presentes difundem o modo como a escola deve ser organizada, bem como evidencia as circunscrições da participação feminina nesse espaço. Permitem também compreendermos os interesses difusos em sua elaboração, que, de modo geral, objetiva construir uma narrativa dominante. Isto porque tais documentos precisam ser entendidos não somente como ordenamento jurídico, mas também como linguagem e prática social (FARIA FILHO, 1998).

Nesse sentido, seguimos algumas etapas indicadas por Moreno e Segantini (2008), quais sejam: i) identificar a disponibilidade e acessibilidade dos documentos; ii) defender o seu uso enquanto fonte histórica; iii) atentar para o seu contexto de produção; iv) compreender a sua aplicação enquanto prática social; e v) identificar como se deu a sua circulação no tempo em que fora produzido. Esses caminhos são tomados com o propósito de compreender como o uso das legislações, enquanto fontes, pode ampliar o entendimento da educação das mulheres no Brasil entre os séculos XIX e XX.

A fim de dar início a essa compreensão, valemo-nos da Constituição de 1824, publicada em 25 de março do mesmo ano, tendo sido elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo então Imperador D. Pedro I. A referida Constituição evoca em seu conteúdo a tônica dos direitos civis e políticos destinados aos cidadãos do Império, sendo considerados cidadãos aqueles nascidos no Brasil (ingênuos<sup>22</sup> ou libertos); os filhos de pai brasileiro; os ilegítimos de mãe brasileira nascidos em país estrangeiro, que estabelecessem domicílio no Império; os filhos de pai brasileiro, que estivessem em país

---

<sup>22</sup>Os ingênuos, referidos no texto constitucional, são aquelas crianças nascidas livres de mães escravizadas, após a Lei do Ventre Livre (1871).

estrangeiro a serviço do Império; os nascidos em Portugal e residentes no Brasil, na época da independência; e os estrangeiros naturalizados.

É importante iniciar esta discussão delimitando quem são os sujeitos considerados cidadãos, de acordo com a Constituição de 1824, porque as suas normativas e os direitos que elas concedem são pensados, justamente, para esses indivíduos. Nesse sentido, quando debruçamo-nos sobre o que a Carta Magna estabelece para a educação, atentamos para o fato de que essa educação é limitada aos sujeitos já referidos, excluindo, por exemplo, os(as) escravizados(as).

É somente no título 8º da Constituição que são apresentadas as disposições gerais que regem a garantia dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, sendo destinados sete artigos para definir quais são, de fato, essas garantias e o modo como estão dispostas. O Art. 179, por exemplo, trata da inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos, estabelecendo que estes possuem como base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, de modo que a Constituição passa a listar alguns elementos que cumprem com esses requisitos, como é o caso da liberdade de pensamento, de imprensa e religiosa, o que, por si só, já apresenta uma significativa transformação em relação ao período colonial.

Nesse período, em que se iniciava o regime político do Império do Brasil, sob a regência de D. Pedro I, delineavam-se diferentes normativas jurídicas e sociais para esse “novo tempo”. Movimentos organizados por mulheres emergiram em prol da concessão e ampliação dos seus direitos, já que muitos foram negados em face das limitações sofridas por seu próprio tempo e pela mentalidade que permeava a época, rotulando a mulher sob a alcunha de “frágil” e “incapaz”.

No tocante à atuação das mulheres, Garcia (2015) argumenta que o movimento feminista, no Brasil, contribuiu, de maneira fundamental, para a reversão das desigualdades de gênero no país e que é possível vislumbrar uma relação entre a História das lutas das mulheres e os processos de mudanças econômicas e sociais que ocorreram em solo nacional. Apesar de serem conquistas “parciais e progressivas”, estas avolumaram-se no tempo, refletindo diretamente na composição social e, ainda, nos processos educacionais.

As mulheres foram atuantes, inclusive, no processo de consolidação da Independência do Brasil. É o caso de Maria Felipa de Oliveira, personagem que lutou na Bahia em prol da emancipação do país. A “Heroína Negra da Independência”, conforme passou a ser denominada em estudos recentes, exercia a sua atuação como marisqueira

na Ilha de Itaparica, litoral baiano. A sua atuação se deu em um período em que muitos portugueses, residentes no Brasil, resistiam à independência do país em relação a Portugal e travaram lutas contra esse processo no interior do país, a fim de opor-se ao rompimento das relações coloniais com a metrópole portuguesa.

Assim, essa personagem

[...] acompanhava [a] movimentação das caravelas portuguesas no período noturno, camuflada nos outeiros da Fazenda 27, em Gameleira (Itaparica). Assim que podia, tomava uma jangada para Salvador e passava as informações para o Comando do Movimento de Libertação. Só que ficar na retaguarda não era de seu interesse: ficou sabendo que uma frota de 42 embarcações se preparava para atacar os lutadores na Capital baiana, e assim, elaborou um plano. Ela e suas 40 companheiras, vestidas para matar, seduziram os soldados que estavam na frota [...] aplicaram-lhes uma surra de cansação (planta que dá uma terrível sensação de ardor e queimadura na pele); enquanto isso, outro grupo incendiava as embarcações. (DUTRA, 2017, n.p. acréscimo nosso).

A atuação de Maria Felipa e demais companheiras contribuiu para a vitória sobre os portugueses resistentes em Salvador-BA, demonstrando que a atuação das mulheres no período interferiu nos rumos políticos e econômicos tomados pelo país a partir de então. Sua trajetória nos indica para as possibilidades de atuação feminina, pois as mulheres lutaram também em prol da modificação da sua realidade social. Desse modo, as mulheres e as suas trajetórias apontam para o rompimento do “véu da fragilidade” que lhe era imposto. Ademais, nos permite compreender que a atuação das mulheres também reverberou na legislação, inclusive na que versa sobre a educação.

No que diz respeito à educação, convém destacar que ficam garantidos aos cidadãos do Império “XXXII. A instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824) e a criação de “XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes” (BRASIL, 1824). Como pode-se constatar, os referidos incisos trazem a garantia da educação como um direito, sendo a instrução primária garantida de forma gratuita. Uma vez que a Constituição foi promulgada, contendo em seu escopo aquilo que foi decidido e votado pela maioria dos legisladores da Assembleia Constituinte, primamos por compreender as disputas discursivas que envolvem a sua elaboração, tendo como objetivo vislumbrar o que propõe-se para a educação, sobretudo da mulher.

A primeira seção preparatória da Assembleia Constituinte ocorreu no dia 17 de abril de 1823. Contudo, foi somente na seção de 09 de maio de 1823 que Andrada

Machado<sup>23</sup>, deputado pela província de São Paulo e redator da Constituição de 1824, apresentou uma proposta de lei que trazia disposições acerca da educação da mocidade:

13. Tratar-se-hão pelo presidente em conselho, todos os objectos, que demandam exame, e juízo, taes como os seguintes: 1º. Fomentar a agricultura, commercio, industria, artes, salubridade, e comodidade geral; **2º. Promover a educação da mocidade;** 3º. Vigiar sobre os estabelecimentos de caridade. (LIVRO 1, 1823, grifo nosso)

É importante destacar que, de acordo com as nossas buscas na documentação, esta foi a primeira vez em que um legislador apresenta uma proposta referente à educação a ser inclusa no texto constitucional. Além disso, Andrada Machado faz uso do termo “mocidade”, para quem, segundo ele, as províncias deveriam promover a educação. Na ocasião, o deputado aparenta valer-se do termo para incluir tanto meninas, quanto meninos na proposta educativa, mas não apresenta delimitações específicas para a oferta dessa educação. Desse modo, ele não discute as condições de acesso, como também não apresenta os conteúdos a serem lecionados, mas apenas a oferta desse acesso. No entanto, o fato de o deputado evocar a educação como requisito fundamental a ser inserido na Constituinte reforça a importância que a educação passa a assumir, sobretudo quando verificamos as pretensões do país independente, que não poderia avançar com a sua população predominantemente analfabeta.

As falas que seguem a do referido deputado ecoam na apresentação dos seus próprios projetos, como é o caso de Gomide<sup>24</sup> – deputado por Minas Gerais – e de Martins Bastos<sup>25</sup> – deputado pelo Rio Grande do Sul. Como convém perceber, as reuniões que se seguem partem da necessidade de os deputados apresentarem os seus projetos de lei, a fim de que, discutidos e aprovados, estes projetos possam integrar a Constituição. Por isso, evidenciamos a sessão realizada em 31 de julho de 1823, quando apresentou-se, enquanto ordem do dia, a discussão acerca do projeto da comissão de instrução pública para a formação de um tratado da educação, elaborada e defendida pelo deputado Andrada Machado, representante de São Paulo.

Para compreendermos os desdobramentos da sessão realizada em 31 de julho, convém salientar que a proposta da comissão fora apresentada em 16 de julho e consistia na inclusão, nos termos da constituinte, de uma comissão que deveria elaborar

---

<sup>23</sup>Na documentação, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva é referido como “Sr. Andrada Machado”.

<sup>24</sup>Na documentação, Antônio Gonçalves Gomide é referido como “Sr. Gomide”.

<sup>25</sup>Na documentação, Antônio Martins Bastos é referido como “Sr. Martins Bastos”.

um tratado para a instrução pública, determinando as suas principais normativas. Nesse sentido, a sessão do dia 31 deste mesmo mês primou por determinar se este tratado estaria ou não incluso na Constituição de 1824, e os debates dos deputados vincularam-se ora à necessidade do tratado, ora à sua inserção na Carta Magna.

Destacamos a fala do deputado José Joaquim Carneiro de Campos, deputado pelo Rio de Janeiro – referido nas Atas como “Sr. Carneiro” –, uma vez que ele evidencia que

[...] este projecto não pode ter lugar por ora, porque um tratado de educação para a mocidade brasileira só pode ser perfeito depois de acabada a constituição e estabelecidos os princípios da moral pública e liberdade política da nação; nós devemos tratar de fazer educar os cidadãos verdadeiramente livres e capazes de sustentar o systema representativo que está proclamado. (LIVRO 3, 1823)

Alguns elementos da fala do referido deputado merecem e precisam ser evidenciados nesta discussão. Em primeiro lugar, é importante destacar o desejo de alicerçar a educação nos preceitos da moralidade pública, elemento que pode ser encontrado não somente na fala do deputado Carneiro, mas também na de alguns outros deputados presentes na sessão. No que diz respeito à “liberdade política da nação”, podemos caracterizá-la enquanto um direito, conferido ao povo, de escolher os seus governantes para que estes atendam, por meio das leis, às suas reivindicações.

Por certo, José Joaquim Carneiro de Campos colocava-se no lugar de quem atende aos anseios da sociedade, sendo o guardião da moral pública e favorável à manutenção das liberdades políticas. Ademais, o deputado atribui não somente a ele, mas a todos os deputados presentes a missão de “fazer educar cidadãos verdadeiramente livres” (LIVRO 3, 1823), denotando à educação o poder de conferir liberdade àqueles que atendem aos “requisitos” da cidadania e, ao mesmo tempo, reforçar que o Brasil de então apresentava-se como um país livre em relação à Portugal, dada a Independência do país, em 1822.

A fala do deputado Carneiro também reflete uma preocupação que também permeava a fala de outros deputados ali presentes: como elaborar um tratado para a educação se a Constituição ainda não havia sido definida? Para ele, a prioridade da Assembleia deveria ser, em primeiro lugar, a redação e publicação do texto constitucional e somente depois deveriam ser estabelecidos os princípios da educação da mocidade. Isso ajuda-nos a perceber porque a Constituição garante a instrução

primária a todos os cidadãos, mas não estabelece os meios para esta oferta, ficando estas delimitações a cargo da Lei 15 de outubro de 1827, conforme veremos a seguir.

Apesar da defesa do Sr. Carneiro, o deputado Andrada Machado, representante de São Paulo, parece não se convencer. Isto porque a Constituição estava sendo regida de acordo com os princípios da moralidade católica, o que leva-nos a crer que a instrução primária delimitada por ela também deveria seguir esses moldes. Partimos dessa compreensão em decorrência do que se expõe no Art. 5: “aReligião CatholicaApostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórmulaalguma exterior do Templo” (BRASIL, 1827). Por essa razão, também Andrada Machado pontua que “[...] quero que se instrua a mocidade, mas não que a forcem a crer” (BRASIL, 1823, n. p)).

Com base nas nossas interpretações, acreditamos que o referido deputado defendia a construção de um tratado da educação para que as normativas educacionais ficassem ali contidas e para que a educação se vinculasse a um regimento próprio. No entanto, mesmo que a mocidade não fosse “forçada a crer”, a razão e a moralidade, segundo o deputado supracitado, “[...] são as guias principaes na educação e as que se devem seguir na da mocidade brasileira”(BRASIL,1823, n. p.)LIVRO 3, 1823).

A defesa de que razão e moralidade deveriam ser guias principais na educação parece ter sido ponto pacífico na discussão. Gomide, deputado por Minas Gerais, fez questão de reconhecer em sua defesa o caráter indispensável da moralidade, pontuando que “a instrucção pública do povo é a primeira fonte da felicidade publica, e é um bem que o homem possui até a sepultura. Precisamos instruir o povo para que aos filhos os pais dêem uma boa educação physica e moral. A moralidade é indispensável.” (BRASIL, 1823, n.p.)

O deputado por São Paulo Andrada Machado também se dispôs a reforçar a necessidade da instrução do povo brasileiro:

[...] nada há mais lisongeiro para uma sociedade do que a boa educação de sua mocidade; um povo bem educado é quase synonymo de povo livre, bem governado e rico; e o mal educado é igualmente synonymo de povo desgraçado, pobre, e sujeito ao jugo do despotismo. Eis o que a commissão teve em vista quando formou o projecto; entendeu que o Brazil não poderia ser feliz enquanto não fosse bem educada a mocidade brasileira. (BRASIL, 1823, n.p.)LIVRO 3. 1823)

A relação entre a instrução e a liberdade, evidenciada na fala do referido deputado, tinha como objetivo reconhecer a importância da instrução da mocidade, através dos moldes que regiam a moral da sociedade brasileira, sem os quais seria inviável a construção de uma nação próspera e voltada para o desejado progresso, elemento que deveria marcar esse “novo Brasil”. Dessa forma, foi necessário que o deputado Carneiro, que anteriormente havia se contraposto à redação do tratado da educação naquele momento, elaborasse a sua defesa:

[...] não quero que se entenda que eu me oponho a que se cuide da educação publica, e mesmo que em tempo competente se proponha o programma de que trata o presente projecto: **a necessidade da educação é por si tão evidente que seria o maior dos absurdos a pretensão de a combater**, muito mais da minha parte que, sendo muitos anos encarregado da instrução da mocidade, do que ainda hoje me não honro menos que da magistratura que exerço [...] eu só disse, e assim quero que se entenda, que um dos defeitos do projeto era ser antecipado. Nós somos chamados para fazer a constituição o actualsystema de educação é na verdade muito imperfeito e defeituoso; [sic] mas concluamos aquelle trabalho, e ajustemos depois a ele a reforma da educação. (LIVRO 3, 1823, p. 177, grifos nossos)

Parece evidente que a educação teria tornado-se um ponto crucial a ser não somente discutido, mas também efetivado, sendo iminente a sua importância para a construção da sociedade brasileira. Nesse sentido, o principal cerne de tais discussões consiste na instrução da mocidade não como uma forma de emancipação intelectual ou inserção no mundo do trabalho, mas a partir de elementos que visavam destacar a moralidade.

A fala citada anteriormente pareceu convencer os deputados reunidos naquela sessão, de modo que a comissão reconheceu a importância da elaboração do tratado sobre a educação, mas deixou evidente que, apesar de outros países já terem os seus próprios tratados, o do Brasil precisava ser próprio para ser aplicado na sociedade brasileira e além disso, ser criado por um brasileiro, pois este reconheceria as especificidades da sociedade, desenvolvendo um tratado que atendesse às necessidades locais. Assim, as discussões propostas em 31 de julho de 1823 se encerram a partir da concordância da maioria dos deputados ali presentes de que o tratado sobre a instrução pública seria realizado, mas que ficaria a cargo de outra discussão, tão logo findada a redação e publicação da Constituição de 1824.

A necessidade de elaboração de uma legislação que versasse especificamente sobre a educação nacional era um desejo do Imperador D. Pedro I, que desejava que a educação brasileira tivesse seus moldes instituídos. Tal desejo parece refletir as próprias

transformações da sociedade brasileira, que deixou de ser uma colônia portuguesa depois da Independência e, justamente por essa razão, precisava munir-se de um conjunto de leis que revelassem a “nova identidade” do Brasil.

Apesar de não termos deparado-nos com discussões acerca das proposições para a educação feminina na Assembleia Constituinte de 1823, destacamos que os debates sobre a necessidade de instrução da mocidade, a instituição da instrução primária gratuita a todos os cidadãos e a definição de uma redação posterior do tratado da educação dão margens para que a discussão acerca da educação feminina pudesse ser realizada em momento posterior.

É por isso que tomamos como base a Lei Geral da Educação, de 15 de outubro de 1827<sup>26</sup>, que, em suas determinações, “manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827, n.p.). O objetivo desta determinação era o de instituir escolas, mesmo que fosse necessário Art. 2º: “[...] extinguir as que existem em logares pouco populosos” (BRASIL, 1827, n.p.). A partir desta determinação, podemos perceber que o governo imperial primava por abranger parte numerosa da população brasileira, esta delimitada enquanto cidadã do Império, atendendo aos requisitos do Art. 179 da Constituição de 1824, que ordenava a oferta do ensino primário.

Desse modo, a educação formal, que passa a delinear-se nos termos da referida lei, tinha como característica a necessidade de servir à civilização. Assim, a escola do século XIX, no Brasil, era dotada de um papel civilizador e, não sem razão, nas primeiras décadas do período imperial, havia uma estreita ligação entre a noção de civilização, progresso e nação, elementos que aliaram-se ao avanço da instrução escolar:

nesse período, existia por parte da elite dirigente que atuava na construção do estado nacional uma crença no progresso da sociedade e na importância da formação e da civilização do povo. Para essa elite, a educação e a instrução seriam, entre outros, alicerces da vida civilizada e fatores de progresso social. Nesse sentido, uma das tarefas reclamada como primordial era a organização da instrução pública elementar que, intimamente relacionada com a construção de uma nação civilizada, deveria, também, se estender a um número cada vez maior de pessoas. (NOGUEIRA; FARIA FILHO, 2016, p. 15)

Diante disso, Faria Filho (1998, p.) adverte que “[...] boa parte de nossa legislação reflete uma preocupação acentuada com a escolarização das crianças das

---

<sup>26</sup>Salientamos que a referida lei apresenta-se como fruto da Constituição de 1824, que delimita alguns direitos dos cidadãos brasileiros, como citado anteriormente.

camadas populares”. Tal afirmação serve-nosdealerta justamente para o fato de que havia uma necessidade de escolarizar também a população residente nas cidades, em face da necessidade de industrialização do país. No entanto, se esta era a proposta da Constituição de 1824, há que se considerar alguns percalços.

No período em foco, a maioria das crianças que hoje possuem a “idade escolar” (5 a 12 anos) participava de atividades laborais<sup>27</sup>, não sobrando tempo para a escola ou, ainda, não sendo vistana escola nenhuma utilidade prática para o seu dia a dia, já que não havia sido construída a noção de uma “educação para o mundo do trabalho” e as principais atividades desenvolvidas pelas crianças– como o trabalho doméstico, as atividades no campo ou nas cidades – dispensavam a necessidade de formação escolar.

Por esta razão, havia uma grande resistência à escola, já que as crianças auxiliavam nas atividades cotidianas ou, no caso das mais velhas, atuavam no cuidado dos mais novos. O trabalho, visto como uma questão de sobrevivência, não permitia que a escola fosse encarada como forma de ascensão social, de mudança da realidade, pois esta é uma visão republicana. De acordo com Silva e Valore (2019), durante a República, sobretudo mais recentemente, a educação passa a ser encarada através da ótica do desenvolvimento social, considerado um dos desafios do Brasil atual.

No Brasil, país no qualos abismos socioeconômicos entre ricos e pobres tornam-se cada vez mais visíveis e as condições econômicas têm efeitos notórios no modo de vida da população, o desenvolvimento social se daria através do investimento em educação, revelando a intrínseca relação entre essas duas temáticas (SILVA; VALORE, 2019). Desse modo,apesar de, na atualidade, o direito das crianças de serem educadas seja uma premissa e uma obrigatoriedade, a visão que marcava os Oitocentos em muito se diferia, já que a maioria dos trabalhos eram braçais e as noções de escrita, leitura e geometria não eram vistas como muito necessárias no cotidiano, a não ser para aqueles que fossem avançar nos estudos e ingressar no ensino superior, por exemplo.

Apesar de tal contexto, a referida lei instituiu o ensino primário, criou um currículo escolar para todo o país, exigiu a realização de concursos públicos para o magistério, fixou um piso salarial para a profissão e, ainda, determinou que professores e professoras concursados(as) recebessem o mesmo salário. Uma vez que tais determinações se fazem constar ainda hoje, interessa-nos perceber – para além dos

---

<sup>27</sup>Acerca do termo “trabalhos laborais”, tomamos a concepção adotada por Botelho (2003), quando defende que as crianças sempre trabalharam, mas que este tipo de atividade confundia-se com os demais afazeres cotidianos.

produtos da própria lei – os debates que permearam a sua elaboração, a fim de compreender como ela foi pensada e quais vozes ecoaram em sua defesa ou condenação.

Assim, apesar da referida lei ter trazido inéditas deliberações, o currículo das meninas era menor que o dos meninos:

**Art 6º** Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionando a compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil.

**Art 12º** As mestras, além do declarado no art 6º, **com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações**, ensinarão também as prendas que servem à economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º. (BRASIL, 1827, n. p, grifos nossos)

Para além do direcionamento das meninas ao âmbito doméstico, a partir da própria formação escolar, a elas também ficava limitado o aprendizado de geometria e aritmética, pois partia-se de duas noções: a primeira diz respeito ao fato de que esse conhecimento não ia lhes servir cotidianamente; e a segunda, amparava-se no pressuposto de que as meninas seriam menos capazes que os meninos para a compreensão de tais ensinamentos. Entender como essas delimitações foram aprovadas, remete-nos aos debates envolvendo a elaboração da lei, com destaque para alguns personagens que, em decorrência da sua posição, debateram sobre a educação feminina e determinaram os rumos que esta tomaria em solo brasileiro, a partir da sua promulgação em 1827.

Tais discussões inserem-se na perspectiva da necessidade de escolarização da população livre, pois “o Brasil do século XIX era marcado pela busca do ordenamento legal e pelos investimentos financeiros no campo educativo” (ANDRADE; CARVALHO, 2012, p. 279). O modo como esses recursos deveriam ser distribuídos gerava acalorados debates entre os legisladores, que divergiam em suas posições. Nas esteiras desses debates, destacamos senadores Visconde de Cayru (Bahia), Marquês de Caravelas (Bahia), Marquês de Maricá (Rio de Janeiro), José Ignácio Borges (Pernambuco) e o Marquês de Santo Amaro (Rio de Janeiro).

Antes de trazermos para o debate as falas destes senadores, não podemos perder de vista a noção de que estes são personagens do seu próprio tempo, sendo forçados também por interesses próprios, preconceitos e posicionamentos já consolidados em decorrência de suas crenças pessoais. Tal afirmação pode ajudar-nos a compreender como esses senadores se posicionaram, seja de modo favorável à redução do currículo feminino, seja de modo contrário a esta proposta. Ao analisar as suas defesas, identificamos que elas ora baseiam-se em convicções pessoais e/ou religiosas ou em supostos estudos científicos, ora na realidade de outras nações que deveriam ser, de acordo com eles, um espelho para o Brasil.

Posta a proposta de lei que reduzia o currículo das meninas no ensino primário, o Marquês de Santo Amaro expôs a sua defesa em favor da equiparação do currículo para ambos os sexos, partindo da compreensão de que as meninas poderiam utilizar esse conhecimento em diversas esferas da vida, mesmo que, na fase adulta, se voltassem para o âmbito doméstico. Diante disso, valendo-se do seu tempo de fala, ponderou:

diz-se que esses conhecimentos [de matemática] são desnecessários em uma mulher e que o essencial é que ela se forme boa mãe de família. Perguntarei agora: uma mulher nunca terá ocasião de fazer a conta de duas terças de pano que mandar comprar? Nunca terá ocasião de mandar fazer uma obra no interior da sua casa para maior comodidade ou ornato dela? E, se tiver essa ocasião, não lhe aproveitará o haver adquirido esses conhecimentos de geometria prática? (SENADO, 2020, acréscimo nosso)

A defesa do Marquês de Santo Amaro fez-se necessária em meio a um contexto em que os demais senadores utilizavam-se de argumentos diversos para justificar a necessidade de estabelecer uma diferença entre o currículo feminino e masculino. A título de exemplo, o Visconde de Cayru posicionou-se contrário ao Marquês de Santo Amaro, pontuando que os senadores ali presentes não deveriam render-se à excentricidade, reconhecendo que o currículo do ensino primário deveria seguir a ordem natural das coisas, já que “Deus deu barbas ao homem, não à mulher”. (SENADO, 2020)

Ao que nos parece, a justificativa do Visconde parte de uma perspectiva religiosa e biológica, uma vez que ele utiliza-se dos termos “Deus” e “barbas” para justificar as disparidades curriculares. Segundo a sua perspectiva, ao homem caberia as funções em que o conhecimento da matemática lhe seria útil, ao contrário das mulheres, que não deveriam aventurar-se por temas em que a sua capacidade e o “seu lugar natural” as limitassem.

Não satisfeito, o Visconde de Cayru pontuou enfaticamente a necessidade de enxugar o currículo das meninas, sobretudo no que diz respeito à matemática, já que a sua capacidade intelectual não as permitiria alçar longos voos nessa temática:

sobre as contas, são bastantes [para as meninas] as quatro espécies, que não estão fora do seu alcance e lhes podem ser de constante uso na vida. O seu uso de razão é mui pouco desenvolvido para poderem entender e praticar operações ulteriores e mais difíceis de aritmética e geometria. Estou convencido de que é vão lutar contra a natureza (SENADO, 2020, acréscimo nosso)

A fala do Visconde, marcada pelo discurso biológico de inferioridade intelectual feminina, refletiu o pensamento dos outros dois senadores ali presentes. O Marquês de Caravelas argumentou que as meninas “[...] não têm um desenvolvimento de raciocínio tão grande quanto os meninos, não prestam tanta atenção ao ensino” (SENADO, 2020, n. p.). Seu discurso reflete não somente uma convicção pessoal, mas também uma ideia que permeava o imaginário oitocentista, já destacada na primeira parte desta dissertação: a defesa de que o intelecto masculino era naturalmente mais avançado que o feminino. Pautado nessa convicção, o Marquês defendeu que

basta-lhes o saber ler, escrever e as quatro primeiras operações da aritmética. Se querem dar-lhes algumas prendas mais, ensinem-lhes a cantar e tocar, prendas que vão aumentar a sua beleza. O que importa é que elas sejam bem instruídas na economia da casa, para que o marido não se veja obrigado a entrar nos arranjos domésticos, distraíndo-se dos seus negócios [...] Essa frívola mania de mulheres se aplicarem a estudos para os quais parece que a natureza não as formou, desviando-se dos verdadeiros fins para que foram criadas (SENADO, 2020, n. p).

A fala do Marquês remete-nos ao papel da formação feminina durante o período: conservar-se uma mulher bela e graciosa; dedicar-se às tarefas relativas à casa; cuidar e agradar ao seu marido; e gerar filhos. É interessante lembrar que as funções citadas eram inerentes à atividade feminina mesmo sem o processo de escolarização, processo este que viria a “somar” atributos às mulheres, mas não emancipá-las das suas “obrigações naturais”. Isto porque “os papéis atribuídos às mulheres eram e são cumulativos. Não se desobrigam dos já existentes para assumirem outros. E se espera sempre a representação impecável destes ao longo de suas vidas” (PINHEIRO; MORAIS, 2008).

Nesse sentido, destacamos que os termos “mulher” e “lar” estavam intimamente relacionados, seja na prática cotidiana, seja nas propostas legislativas. A defesa elaborada pelo Marquês de Maricá serve-nos como exemplo:

[...] não sei de que lhes possa servir o aprender a prática de frações, decimais e outras operações que não são usuais [...] A mulher é um ente mui diverso do homem. O que ela deve saber é o governo doméstico da casa e os serviços a eles inerentes, para que se façam boas mães de família (SENADO, 2020, n. p.)

Ao considerar o modo como a sociedade brasileira se desenhava nos Oitocentos e as delimitações de gênero, tão claras à época, a fala do Marquês de Maricá reflete um pensamento generalizado no período: aquele de que a mulher não exerceria nenhuma função social que precisasse da matemática. Assim, o uso das frações e decimais categoriza-se na perspectiva de que não era “usual” e, por esta razão, seria um desperdício ensinar tais operações às meninas.

É interessante pontuar que as discussões envolvendo a educação feminina se inserem no bojo da tentativa de normatização das escolas nacionais, já que o Brasil, recém independente, ainda não possuía delimitações legais que normatizassem o currículo das escolas primárias brasileiras. Apesar de a proposta ser voltada para solo nacional, alguns senadores inspiravam-se em ares de modernidade que marcavam países europeus, como atesta a fala do Marquês de Santo Amaro:

não me parece conforme as luzes do tempo em que vivemos deixarmos de facilitar às brasileiras a aquisição desses conhecimentos [mais aprofundados de matemática]. A oposição que se manifesta não pode nascer senão do arraigado e péssimo costume em que estavam os antigos, os quais nem queriam que suas filhas aprendessem a ler. **Em todas as nações cultas se dá às meninas essa instrução e parece-me que devemos adotar essa mesma prática.** (SENADO, 2020, n. p., acréscimo nosso, grifo nosso)

Apesar da sua pertinente defesa, o currículo reduzido para as meninas manteve-se devido à duas constatações: “estudar demais” poderia corromper as mulheres e, ainda, não haviam professoras brasileiras qualificadas para assumir a responsabilidade de ensinar às meninas conteúdos mais avançados. Sobre o primeiro aspecto, o Visconde de Cayru defendeu que as mulheres que dedicavam-se a temas como política e educavam-se “para além dos limites seguros” não tinham exemplo de moralidade para ofertar.

Em nome das suas convicções, “se formos nesse andar, não causará admiração que também se requeira que as mulheres possam ir estudar nas universidades, para termos grande número de doutoras” (SENADO, 2020, n. p.). Para ele, o risco da mulher corromper-se era alto demais em face de uma simples formação. O ideal, nesse sentido, era que todos seguissem a “ordem natural” para a qual homens e mulheres foram criados, seguindo em harmonia para o pleno funcionamento da sociedade. Sob a perspectiva do Visconde de Cayru, uma vez que as mulheres se educassem “para além dos limites seguros”, estas poderiam modificar não somente a sua realidade, mas os moldes estabelecidos para homens e mulheres. Justamente por esta defesa, podemos atribuir à escolarização o poder de mudança, elemento que contribuiu para a civilização e o progresso da nação; além de ser um fator de emancipação feminina— noção que não era desejada para a educação no período.

No entanto, mesmo que a defesa do Marquês de Santo Amaro tenha provocado reflexões naqueles senadores que, por razões adversas, defendiam a disparidade curricular, uma dificuldade ainda maior, evidenciada pelo senador José Ignácio Borges, se apresentou perante os legisladores: onde buscar **mestras** para ensinar frações, decimais, proporções e Geometria, uma vez que era ponto pacífico entre todos os senadores que deveriam ser criadas escolas de meninos e escolas de meninas?

Destacar o termo “mestras” é crucial, porque, no período, a legislação determinava que as meninas só poderiam ser instruídas por professoras, tendo em vista as questões morais e religiosas que marcavam o período. Assim, como num ciclo que repetia-se, se as meninas recebiam menos instrução que os meninos, logo, elas não alcançariam os saberes necessários para ensinar as outras sobre os conteúdos que faltavam em seu currículo. Ademais, a própria legislação determinava que somente as brasileiras poderiam ocupar as cadeiras para professoras, o que impossibilitava a contratação de estrangeiras. Assim, os debates foram encerrados, e a disparidade entre o currículo masculino e feminino manteve-se pelas décadas seguintes.

É importante entender os discursos que permeiam a discussão das leis para não cairmos no erro de compreender as legislações somente como fruto dos discursos vencedores. Dessa forma, faz-se necessário compreender que o seu produto final é o reflexo dos debates, dos interesses e das defesas daqueles que, em face das suas próprias leituras de mundo e dos seus correligionários, determinam o rumo da sociedade. Assim, por mais ilustre que fora a defesa do Marquês de Santo Amaro, de que “alei fica contraditória e injusta quando concede aos meninos o que nega às meninas” (SENADO,

2020, n. p.), esta não foi suficiente para equiparar o currículo feminino ao masculino e, tampouco modificar as estruturas vigentes na sociedade oitocentista.

Mesmo assim, a sua defesa não pode passar despercebida, pois, em muito, contribui para a percepção de que haviam interesses distintos dentro da elaboração de uma lei que versava sobre a educação das mulheres. Ademais, mesmo que a defesa do Marquês não tenha sido incluída na Lei Geral da Educação de 1827, ela contribuiu para os debates futuros sobre a educação feminina e possibilitou transformações nesse âmbito em momento posterior, conforme veremos.

Ao partir dessa concepção, compreendemos que esse jogo de poder que divide-se entre a defesa da ampliação ou redução do currículo feminino insere-se na própria base da sociedade moderna e forja-se em sua própria concepção, como defende Cury (2014).

Contudo, ao se pôr o caráter histórico de nossas sociedades e da própria evolução da espécie humana, vê-se, na sociedade de classes, inauguradora da sociedade moderna, o conflito de interesses e de valores estabelecidos entre as diversas classes sociais que a compõem. Daí que o peso de determinados valores não é uma ponderação neutra ou aritmética. Ela depende do jogo de forças sociais em conflito. Nem sempre a solução do conflito é consensual. Por vezes, o conflito resulta apenas em um acordo como forma de enfrentar as contradições de base. (CURY, 2014, p. 20)

Ao tomar como referência a ideia acima, compreendemos que o embate discursivo travado entre os senadores alinhou-se a um jogo de interesses, que determinou os rumos da educação feminina no país, a partir de então. Apesar de, durante os debates, posicionamentos contrários ou favoráveis à equiparação do currículo feminino e masculino terem sido expostos, apenas uma destas defesas prevaleceu. Seja pela ausência de alternativas legais, seja pelo desinteresse de inserir uma cláusula que permitisse que as meninas fossem ensinadas por professores ou professoras estrangeiras ou demais justificativas, o fato é que fora necessário que a defesa da equiparação recuasse para que a vontade da maioria fosse feita, já que a legislação é fruto de um consenso da maioria legisladora.

No que diz respeito ao método de ensino, a lei previa que as escolas recém fundadas e as já existentes fossem de ensino mútuo, aplicando um método trazido da Inglaterra. É importante destacar que algumas aplicações do método – introduzido na educação brasileira no século XIX – continuam sendo utilizadas na atualidade, mas com algumas adaptações. Ao sintetizar o ensino mútuo (ou ensino monitoral), Bastos (1997)

explica que “[...] nos métodos de ensino individual e simultâneo, o agente de ensino é o professor. No método mútuo a responsabilidade é dividida entre o professor e os monitores, visando uma democratização das funções de ensino”.

Na época em que fora instituído, no Brasil, na educação primária, este modelo estava baseado na expectativa de que o ensino fosse mais rápido e mais barato, porque o agente de ensino era também o monitor, escolhido dentre os demais alunos pelo professor, em decorrência da sua atuação de destaque na sala de aula. Desse modo, antes de iniciar a aula, o professor direcionava ao monitor explicações prévias sobre o conteúdo, que eram repassadas pelo monitor aos colegas tão logo se iniciasse a aula (CARDOSO, 2005).

Além disso, o ensino mútuo foi pensado para que os alunos adquirissem apenas as habilidades básicas, como ler e escrever, ter noções gerais de geometria prática e gramática da língua nacional. Apesar da facilidade de aplicação deste método e da sua abrangência – já que as salas de aula passam a ser mais numerosas – Cardoso (2005) chama a atenção para as desvantagens da utilização dele:

as principais desvantagens estavam relacionadas à incompetência dos monitores, que muitas vezes repassavam a lição aprendida como se fosse uma fórmula, não sendo capazes de explicar o seu conteúdo; a falta de contato com o professor, a sua característica de ensino de massa, sem reflexão e a sua disciplina militar que servia também ao modelo industrial. (CARDOSO, 2005, p. 81)

Nos moldes do Brasil Imperial, alguns professores atuantes nas escolas do ensino mútuo não possuíam a instrução necessária para lidar com este ensino, como revela-nos o Art. 5º da Lei de 15 de outubro de 1827, quando determina que, nestes casos, os professores deveriam “[...] instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (BRASIL, 1827, n. p.). Desse modo, ao tomar como base os artigos desta lei e as suas premissas, atentamos para a defesa de Faria Filho (1998, p. 92), quanto ao aspecto sociocultural da documentação legal: “[...] nossos documentos significam a própria lei em sua dinâmica de realização e, portanto, de ordenação das relações socioculturais”. Isto porque a publicação do referido artigo só faz-se necessária devido à realidade brasileira, marcada por professores que não tinham recebido a formação necessária para a utilização do método proposto.

Havia, ainda, uma importante preocupação com alguns elementos formadores do Império do Brasil: a moral cristã; a doutrina da religião católica apostólica romana; a

Constituição do Império; e a História do Brasil. Nesse sentido, se a Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, era pauta do ensino primário, podemos ponderar a sua importância para a ordem instituída, que buscava legitimar o poder imperial como “libertador” e necessário ao Brasil, estando refletido na educação primária.

No que concerne às determinações para o ensino feminino, a referida legislação deixa margens para a sua aplicação no Art. 11º: “haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento” (BRASIL, 1827, n. p.). Assim, apesar de elencarmos como positiva essa inserção no texto oficial, o fato dela depender da deliberação dos Presidentes em Conselho e de estar submetida a eles, indica a opcionalidade do ensino ofertado às meninas do Império.

Desse modo, quando ofertada, a educação feminina estava cercada de algumas “obrigações”. Isto porque, além de não serem inseridas em seu currículo as noções de geometria e tendo a instrução de aritmética limitada às quatro operações, as meninas deveriam aprender sobre economia doméstica (BRASIL, 1827), evidenciando que a sua atuação deveria ser preferencialmente voltada ao lar, como o costume permitia. A seleção para o professorado também era realizada de maneira ordenada: eram nomeadas pelos Presidentes em Conselho; deveriam ser brasileiras; e de reconhecida honestidade. Fazendo-se cumprir a lei, as meninas do Império tinham seus estudos delimitados (e limitados) em virtude da vontade da legislação.

Ademais, no sentido de regulamentar a oferta da educação no Império, surgem algumas legislações que partem da necessidade de organizar e normatizar a educação, definindo os seus principais termos e os elementos que devem ou não perpassá-los. É o caso do Decreto de Lei nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que apresenta em suas disposições elementos correspondentes à educação pública brasileira e tem como objetivo aprovar a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte brasileira.

Ao tratar da instrução pública primária, o texto salienta a necessidade da instrução moral e religiosa e a “leitura explicada dos Evangelhos e notícia da história sagrada” (BRASIL, 1854, n.p.), sendo as escolas públicas divididas em instrução elementar (primeiro grau) e instrução primária superior (segundo grau). É importante destacar que, no caso das escolas de primeiro grau, estas são divididas entre os sexos, conforme prevê o Art. 51.

Nesse sentido, os colégios destinados às meninas só poderiam ser regidos por senhoras “[...] que provem estar nas condições exigidas para professoras públicas” (BRASIL, 1854, n.p.). O decreto também determinava que, além das disciplinas comuns aos meninos e meninas – a exemplo de geometria e aritmética –, às meninas seriam ensinados bordados e “trabalhos de agulha” mais necessários.

Como elencado, o decreto apresenta em seu escopo as normas regulamentares acerca da instrução pública primária e secundária distribuídas em 135 artigos, deliberando sobre a abertura de escolas, a distribuição das classes e disciplinas, indivíduos que podem frequentar, normatizações para os professores, entre outros. Ademais, o decreto delimita algumas obrigações a serem seguidas pelas professoras:

Art. 16. As professoras devem exhibir, de mais, se forem casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do óbito de seus maridos; e se viverem separadas destes, a pública fôrma da sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo que a originou [...] As solteiras só poderão exercer o magistério público tendo 25 annos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes forem de reconhecida moralidade. (BRASIL, 1824, n.p.)

Estas exigências, direcionadas às professoras, não se aplicavam aos professores, mas as diferenças entre homens e mulheres não restringiam-se ao professorado. O currículo do ensino primário das escolas públicas estabelecido para meninos e meninas também diferia. Para ambos os sexos, seriam ensinados a instrução moral e religiosa, a leitura, a escrita, as noções essenciais de gramática, os princípios elementares da aritmética e o sistema de pesos e medidas. No entanto, se esses conteúdos eram comuns à moças e rapazes, as semelhanças encerram-se por aí.

Em primeiro lugar, acrescentava-se à instrução feminina o trabalho com agulhas e a realização de bordados, o que enfatiza o direcionamento da sua instrução para o âmbito doméstico e/ou atividades tidas como femininas. Por outro lado, os meninos aprendiam, nas disciplinas complementares, sobre o desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas; a leitura explicada dos Evangelhos e a notícia da história sagrada; os elementos de história e geografia –principalmente do Brasil–; e os princípios das ciências físicas e da história natural aplicados aos usos da vida.

Apesar de estes conteúdos não serem proibidos às classes femininas, adicioná-los no currículo requeria a aprovação do inspetor geral e do conselho diretor, conforme determinado pelo Art. 50: “poder-se-hão também ensinar as materias da segunda parte do citado Artigo, que o Governo designar, sobre a proposta do Inspetor Geral com

audiência do Conselho Director, conforme as diversas localidades em que forem situadas e sua importância.” (BRASIL, 1824, n.p.)

Desse modo, tornar esses conteúdos opcionais à formação feminina amparava-se nos aspectos já discutidos, quais sejam: a limitação da mulher ao âmbito doméstico; e a crença na sua inferioridade intelectual, quando comparada ao homem. Outra delimitação, trazida pela Reforma Couto Ferraz – como ficou conhecido o referido decreto –, diz respeito aos sujeitos que podiam ser admitidos nas instituições escolares e, assim, frequentá-las. O Art. 69 determinava que os meninos que padecerem de moléstias contagiosas, os que não tiverem sido vacinados e os escravos teriam o seu acesso à escola negados.

Em primeiro lugar, destacamos que os escravizados são postos, na referida legislação, ao lado dos que padecem de moléstias e daqueles que não haviam sido vacinados, sugerindo que a população escravizada também padecia de males que colocariam em risco a dinâmica escolar. Tal constatação oferece possibilidades para compreendermos como configurava-se o imaginário da sociedade oitocentista. Ademais, apesar de a Constituição Federal e de a Lei Geral da Educação de 1827 não limitarem o acesso do escravizado à escola, não podemos dizer que a Reforma Couto Ferraz opõe-se às referidas legislações. Isto porque, no caso da Constituição, esta determinava que a instrução primária fosse destinada ao cidadão do Império. Já que o escravizado não era considerado um cidadão, o decreto vale-se deste dispositivo legal para restringir o seu acesso às instituições de ensino.

Ao mesmo tempo em que a escravização ainda fazia parte do cenário cotidiano brasileiro, podemos citar alguns avanços no que concerne à educação de mulheres, a exemplo da instituição das Escolas Normais, que constituíram-se, à época, como “[...] importantes ‘agências’ na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores” (MARTINS, 2009, p. 174).

Foi ainda no século XIX, entre as décadas de 1830 e 1840, que as Escolas Normais começaram a surgir no cenário brasileiro, com o objetivo de afastar alguns males que circundavam a educação nacional, a exemplo da falta de professores qualificados, que recebiam uma baixa remuneração e que agiam no improvisado, visto a sua falta de formação professoral. É correto dizer que os olhares políticos voltam-se para a educação nacional em decorrência do próprio cenário nacional, já que o século XIX é marcado não somente pela efervescência de movimentos de reivindicações

sociais, mas também pela disseminação de ideias que inspiraram-se nos movimentos ocorridos na Europa, a exemplo da Revolução Francesa (1789).

Assim sendo, o Brasil passou, durante o século XIX, por diversas transformações: a elevação à categoria de Reino Unido; a Independência; a abdicação de D. Pedro I; a efetivação das Regências, entre outras. Tais acontecimentos demonstram não somente as transformações políticas, mas também a necessidade de o Brasil se firmar enquanto uma nação autônoma, que, cada vez mais, desprendia-se da aparência portuguesa. Essa necessidade de formação de um Brasil “independente de fato” refletiu na própria construção da educação nacional, como, por exemplo, na criação das Escolas Normais, que, conforme defendido, são produtos desse tempo.

A Escola Normal atrela-se aos grupos liberais do período, que defendiam a descentralização política e a consequente autonomia das províncias. Assim, cada província poderia elaborar o seu próprio sistema de ensino, sendo o Rio de Janeiro o pioneiro na implantação das Escolas Normais, mas não sem dificuldades. Por meio da Lei nº 10, publicada em 1835, se deu a criação da Escola Normal para que pudessem

“[...] nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de outubro de mil oitocentos e vinte sete”. (BRASIL, 1835, n.p.)

A citação acima está contida no Art. 1º da referida lei e em seu corpo evoca-nos algumas questões. Em primeiro lugar, a legislação proposta para o Rio de Janeiro não sobrepõe-se à Lei Geral da Educação de 1827, determinando que a formação de professores nas Escolas Normais se dará de modo que os professores já atuantes – mas que não possuíam a instrução adequada determinada em 1827 – também pudessem se formar.

Constatamos também o fato de que as Escolas Normais possibilitariam a formação de **pessoas** destinadas à atuação no magistério de instrução primária. O termo “pessoas” é destacado em face da não determinação de gênero para a formação nas Escolas Normais, o que favoreceu a formação das mulheres no magistério, permitindo a sua profissionalização.

Tal observação fica evidente no Art. 4º da mesma lei, que determina que “para ser admitido à matrícula na Escola Normal, requer-se: ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito annos, com boa morigeração, e saber ler e escrever.” (BRASIL, 1835). O termo

empregado, de “Cidadão Brasileiro”, não apresentava distinções às mulheres, desde que essas fossem de boa conduta e soubessem ler e escrever. O destaque dado à moral e à boa conduta parece sobrepor-se às exigências relativas à instrução, que concentravam-se no “saber ler e escrever”.

Isso porque havia uma grande preocupação que direcionava-se à formação de um(a) professor(a) que pudesse conduzir a mocidade seguindo os princípios da ordem, da moral e da civilidade, marcas da sociedade do século XIX. Desse modo,

a formação intelectual do professor não foi uma preocupação efetiva desse primeiro projeto de Escola Normal na província de Niterói. Na verdade, a intenção era a formação de professores que pudessem disseminar nas camadas populares a civilidade e a ordem, impregnar a sociedade com uma espécie de moral universal. (MARTINS, 2009, p. 177).

Firmada nesses moldes, a Escola Normal emergiu, no cenário nacional, representando um importante passo no que diz respeito à educação das mulheres, pois permitia a sua formação para o exercício do magistério, o que fez com que a prática professoral deixasse de ser majoritariamente masculina para ser ocupada pelas mulheres. Se tomarmos como exemplo o Rio de Janeiro, em um recorte temporal que delimita-se na segunda metade do século XIX, deparamo-nos com índices acerca da taxa de alfabetização feminina, sobretudo se considerarmos os centros urbanos. Em 1872, a taxa de alfabetização das mulheres subiu em 29%, enquanto a alfabetização dos homens elevou-se a 41%. Já em 1890, 18 anos depois, a alfabetização masculina cresceu em 58%, enquanto as mulheres ocuparam a marca de 44% (HARNER, 2011).

Tais dados elucidam o avanço das mulheres no processo de escolarização, uma vez que, em um curto período de tempo, ainda que a diferença entre a alfabetização de homens e mulheres tenha se mantido na média de 13%, com vantagem masculina. Dessa forma, apesar do crescimento dos índices de alfabetização feminina, os homens usufruíam de mais opções econômicas do que aquelas oferecidas às mulheres, ainda que ocupassem a mesma classe social. Tal fator levava os homens a buscarem outras alternativas profissionais, que não resumiam-se à atividade professoral, permitindo que surgisse uma demanda em favor da formação e contratação de professoras. Assim,

o crescimento do número absoluto de mulheres alfabetizadas nos centros urbanos mais desenvolvidos forneceu um grande potencial para a eleição de professoras que podiam ser contratadas por salários inferiores [...] Com poucas alternativas abertas às mulheres de certa instrução e *status*, ensinar era o desejado, embora os salários fossem inferiores aos dos homens. O ensino

trouxe a algumas mulheres uma maior independência econômica, com relação àquela que poderiam ter alcançado de outro modo. (HARDER, 2011, grifos do autor)

A transição da predominância masculina para a feminina no magistério advém da necessidade de consolidar a educação como um elemento essencial para o desenvolvimento do país, o que permitiu o melhoramento da educação feminina, mesmo que inicialmente a sua ênfase estivesse na maternidade, à época, ligada ao progresso e ao patriotismo (HARNER, 2011). O fato é que, mesmo que a educação destinada às mulheres tenha sido forjada sob a tônica do progresso nacional e que tenha efetivado-se, em partes, devido à diminuição das demandas masculinas, é ponto pacífico que as mulheres valeram-se dos espaços permitidos pelas legislações e pela ordem social para formar-se e, de certa forma, garantir a sua maior autonomia.

Nesse movimento que ligava a mulher à ideia do “destino nacional”, destacamos a existência da coeducação, que ganha força, no país, a partir da década de 1870. No que diz respeito à feminização da instrução primária, a coeducação desempenhou um importante papel, uma vez que as professoras poderiam reger as classes mistas e não ficarem limitadas à ministrarem aulas apenas para as meninas. Ao buscarmos uma definição conceitual para o sistema de coeducação, valemo-nos daquela proposta por Carra (2019):

[...] busca-se entender o ensino misto como a instrução de homens e mulheres, em um mesmo espaço físico e temporal, que se denomina, aqui, de coeducação. Em sentido mais amplo, refere-se à ‘co-educação’, como uma escola mista, preocupada em alcançar uma educação igualitária e de qualidade, para ambos os sexos. (CARRA, 2019, p. 550)

Assim, a coeducação atuou em dois movimentos que favoreceram a educação das mulheres em solo nacional. Em primeiro lugar, as professoras tinham a possibilidade de lecionar nas classes mistas, o que diferia da determinação anterior de que deveriam ensinar apenas para as meninas. Em segundo lugar, as meninas também poderiam frequentar as escolas sem, necessariamente, estarem limitadas às classes somente femininas. Tal movimento permite uma ascensão na escolarização das mulheres, uma vez que o número de escolas femininas era reduzido, se comparado ao número de escolas masculinas.

Apesar das transformações ocorridas na temática da educação das mulheres no Brasil, é somente em 1879, com a publicação do Decreto 7.247 –Reforma Leôncio de

Carvalho— que a restrição que impedia os escravizados de acessarem a instrução pública fora posta em xeque. Isto porque o Art. 1º do referido decreto diz que “é completamente livre o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessária para garantir as condições de moralidade e hygiene”. (BRASIL, 1879).

Por outro lado, às meninas ainda reservava-se o ensino voltado para as atividades de cunho doméstico, o que pode revelar-nos o lugar ainda desejado às mulheres no período. Na Reforma, tais disparidades ainda fazem-se evidentes: os meninos aprenderiam noções de economia social e prática manual de ofícios, enquanto as meninas dedicavam-se a trabalhos de agulha e noções de economia doméstica. No sentido de compreender não somente as disparidades entre os conteúdos direcionados às meninas e aos meninos, mas também o que motivava a necessidade de as meninas aprenderem as noções de economia doméstica e o trabalho com a agulha, voltamos ao Método Lancasteriano, desenvolvido na Inglaterra, em 1789.

O referido método recebe o nome do seu criador, Joseph Lancaster, que propôs a escolarização das camadas mais simples da sociedade. Tal método consistia na utilização de estratégias educacionais diferenciadas para ensinar a grandes quantidades de alunos, proporcionando, assim, a escolarização de um número mais abrangente de indivíduos. No entanto, no que diz respeito à educação destinada às mulheres, o método Lancasteriano, no Brasil, não seguiu os moldes estabelecidos na Inglaterra, sendo apropriado em solo nacional de maneira diferente daquela proposta para a sociedade inglesa.

No caso inglês, o Método Lancasteriano<sup>28</sup> surge como uma resposta às necessidades advindas da Revolução Industrial, que demandava a formação de um operariado fabril, que dispusesse da compreensão das noções de aritmética e das primeiras letras, em um período em que boa parte da população – e sobretudo as camadas mais pobres – não era alfabetizada. A sua aplicação no Brasil também visava suprir as demandas de uma sociedade que começava a voltar-se para o “progresso” e que ansiava a consolidação de um sistema educacional que atendesse aos requisitos desse novo Brasil.

Para além das determinações que Lancaster propôs acerca da organização das salas de aula, compete-nos compreender como o currículo proposto para a Inglaterra

---

<sup>28</sup>Há outras denominações para o Método Lancasteriano, dentre as quais Método Monitorial, Método Mútuo, Ensino Lancasteriano, Ensino Mútuo, Ensino Recursivo ou Método Recursivo.

consolidou-se no Brasil. No que diz respeito à educação das meninas inglesas, Lancaster não somente “[...] defendeu a inserção das mulheres na escola, como destacou a necessidade social da formação feminina equânime à masculina [...] então a oportunidade, a educação e o currículo de ensino para os dois sexos deveriam ser semelhantes” (FERREIRA; SCHWARTZ, 2014, p. 58). Ora, se o criador do método propôs uma formação equânime entre meninos e meninas, o que explica a disparidade curricular entre gêneros no Brasil do século XIX?

A divisão do currículo feminino, na Inglaterra, ocorria em duas partes: uma dedicada ao ensino da leitura e da escrita; e a outra direcionada aos trabalhos manuais, para que as mulheres pudessem atender às demandas da produção industrial. Dessa forma, o currículo feminino inglês não pode ser caracterizado como excludente, uma vez que buscava atender às necessidades produtivas da época, ao invés de destinar as mulheres somente ao trabalho doméstico e às atividades que dele derivam.

No entanto, ao ser transposto para o Brasil, enquanto a primeira técnica oficial de aprendizagem brasileira, o método sofre alterações:

[...] enquanto Lancaster visou à inserção das mulheres nas atividades fabris, enriquecendo o currículo, a ação do ensino brasileiro determinou à mulher um espaço doméstico. Assim, o Método Lancasteriano ganhou uma configuração diferenciada na sociedade brasileira, que o transformou em substancial desfiguração. (FERREIRA; SCHWARTZ, 2014, p. 65)

Tais alterações revelam não somente a desconformidade com o ensino preconizado por Lancaster, mas indicam o que a sociedade brasileira e, sobretudo, a legislação pretendiam para as mulheres do período: uma educação que não contribuísse para a sua emancipação intelectual ou profissional. Os trabalhos manuais, que, na Inglaterra, destinavam-se à atividade fabril, transformam-se em prendas domésticas e trabalhos com a agulha no Brasil, delimitando a mulher à atividade doméstica.

Podemos pontuar, no entanto, as novas concepções trazidas com a referida reforma: não havia a obrigatoriedade para que os não católicos assistissem às aulas de instrução religiosa, apesar destes corresponderem a apenas 0,3% da população brasileira (VICENTE; GONÇALVES NETO, 2019). Além disso, deu margem para a abertura de escolas privadas, desde que estas fossem instaladas em localidades distantes das públicas. Tal iniciativa pode ser entendida como uma tentativa de abrangência de meninos e meninas em idade escolar que não residiam próximos à Corte e às sedes das

províncias, estimulando a sua oferta nas demais povoações, sob os moldes estabelecidos pela ordem vigente.

Isto porque, como defende Vicente e Wenceslau Neto (2019), a educação no Brasil, nesse período, mostrava-se atuante enquanto “[...] diferenciador antropológico de grupos abastados, criando terreno para estilizações de vida e estabelecimento de convenções compartilhadas entre os indivíduos com conhecimento formalmente ministrado”. Nesse sentido, a escola funcionava como um “marcador” dos grupos socialmente privilegiados.

Uma vez que partimos da defesa de que a elaboração de uma lei pode ser também entendida enquanto fruto das pressões sociais, a ampliação do direito à educação promovida pela Reforma pode ser vista como a tentativa de “Brasil Independente” alçar voo rumo ao progresso e desenvolvimento trazido pela Segunda Revolução Industrial, que ocorria no momento da sua publicação. Ademais, quando tomamos como base a data da sua produção, percebemos que ela acompanhou as transformações de um Brasil que aprovou a Lei do Ventre Livre (1871) e que viria a aprovar a Lei do Sexagenário (1885).

Nesse sentido, discutimos a Reforma Leôncio de Carvalho, instituída a partir do Decreto 7.247, compreendendo-a a partir das mudanças ocorridas no campo educacional brasileiro na segunda metade do século XIX. Para Melo e Machado (2009), o referido decreto consiste em um documento que expressa as aspirações de modificar a estrutura do ensino em um contexto de efervescência social: “nesse período, em diversos setores, foram pensadas direções a serem seguidas com vistas ao desenvolvimento da sociedade brasileira, a educação foi percebida como um elemento importante para esse processo” (MELO; MACHADO, 2009, p. 294)

Prova de que a educação era tida como um importante fator para a construção da sociedade brasileira, a própria Reforma de Carvalho determinava no Art. 2, parágrafo 1º que:

todos aquelles que, tendo em sua companhia meninos ou meninas nas condições acima mencionadas, deixarem de matriculá-los nas escolas públicas, ou de proporcionar-lhes em estabelecimentos particulares ou em suas casas a instrução primária do 1º gráo, sejam pais, mais, tutores ou protectores, ficam sujeitos a uma multa de 20 a 100\$. (BRASIL, 1879)

As condições referidas na citação acima dizem respeito à idade escolar, compreendida em sua obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos de idade. É importante

destacar que a obrigatoriedade do ensino escolar estendia-se para meninos e meninas, mesmo com as disparidades curriculares citadas anteriormente. Nesse sentido,

a obrigatoriedade de ensino primário exigia, por um lado, a ampliação da quantidade de instituições educativas para atender a toda população em idade de recebê-lo e, por outro, este era um investimento considerado necessário, visto possuir possibilidades de trazer benefícios à sociedade. Por meio da educação, poder-se-ia moralizar o povo, inculcando-lhe hábitos de higiene e amor ao trabalho, de modo a desenvolver a indústria e aumentar a riqueza pública. (MELO; MACHADO, 2009, p. 299)

Desse modo, relacionam-se aos discursos que permeavam a educação feminina e as instituições escolares, já que os discursos parlamentares, na transição do século XIX para o XX, não apenas espelharam as mulheres, mas as produziram:

**[...] a escola feminina emerge como uma instituição cultural ordenadora destes discursos, necessária à difusão deste modo de ser e viver.** As mulheres encontram nas Escolas de Primeiras Letras o campo para atuar como educadoras dos futuros cidadãos, seja efetivamente na condição de professoras, seja como futuras esposas e mães. (PINHEIRO; MORAIS, 2008, p. 61, grifos nossos).

Além disso, a documentação legal não pode ser entendida somente por duas perspectivas: enquanto fruto das reivindicações sociais e enquanto expressão política e ideológica das classes dominantes. Em primeiro lugar, ela encontra-se em íntimo e contínuo diálogo com a cultura local e, por esta razão, necessita ser entendida a partir de diferentes dimensões, como defende Faria Filho (1998):

[...] inicialmente, uma crítica às concepções mecanicistas da legislação, que, grosso modo, a entende como campo de expressão e imposição, única e exclusivamente, dos interesses das classes dominantes; em seguida, creio que permitiria surpreender a legislação naquilo que, me parece, ela tem de mais fascinante: a sua dinamicidade; e, finalmente, abriria mais uma possibilidade de interrelacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas da sala de aula (FARIA FILHO, 1998, p. 96)

A partir do direcionamento empregado por Faria Filho (1998), primamos por compreender as íntimas relações estabelecidas entre as leis e os seus produtos, considerando que estas são também representações da sua época e dos anseios desta, pois refletem as necessidades do seu tempo e as infinitas conjecturas presentes desde a sua elaboração à aplicação. No que concerne a esta segunda, o que se tem percebido são os abismos entre o “prescrito e o praticado”.

Conforme dito anteriormente, a institucionalização da educação feminina não se deu sem dificuldades ou oposições. Os documentos, aqui analisados, vislumbram as disputas discursivas dos legisladores e revelam o que fora posto, a partir de diferentes legislações, para o currículo escolar. A título de exemplo, mesmo com os regulamentos que regem a instrução primária terem, ainda no século XIX, primado pela escolarização de meninos e meninas – embora com as suas especificidades curriculares –, o índice de indivíduos alfabetizados era muito inferior ao contingente populacional do Brasil, não abrangendo a todos os indivíduos.

Assim, mesmo com as reformas propondo a ampliação dos direitos à educação, esta continuava marcada por inúmeros desafios, que iam desde o acesso à unidade escolar a permanência nestes espaços de saber. Ademais, é importante considerar a sua autoria e a intencionalidade para a qual fora produzida. Desse modo, esses documentos podem ser entendidos, assim como definiu Le Goff (2013), enquanto “memórias do passado”, dado o seu valor para a representação de uma época. Além disso, este mesmo autor defende que um documento/monumento é tudo aquilo que, do passado, podemos evocar e perpetuar a recordação, a exemplo dos atos escritos. (LE GOFF, 2013).

Dessa forma, tomamos como premissa a defesa de que

O *monumento* tem como característica o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos [...] o termo latino *documentum*, derivado de *docere*, ‘ensinar’, evoluiu para o significado de ‘prova’ e é amplamente usado no vocabulário legislativo. (LE GOFF, 2013).

Nessa perspectiva, convém destacar que, aqui, não usamos os documentos de maneira mecânica, sem interrogá-los e sem o rigor crítico típico do trabalho do historiador. Do contrário, partimos do pressuposto de que, não podendo nenhuma concepção existir fora da sua historicidade, todos os documentos (ou monumentos) precisam ser discutidos visando o contexto histórico em que se desenvolveram. Isto porque, além da produção documental ampliar-se consideravelmente ao longo das décadas, os instrumentos de análise investidos sobre os documentos também se ampliam e se transformam. Se, inicialmente, o documento era considerado tão somente os textos escritos, a Escola dos Annales responsabilizou-se por sua ampliação:

a história faz-se com documentos escritos, sem dúvidas. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando

não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. (LE GOFF, 2013)

A delimitação temporal das discussões, aqui propostas, abrangem os séculos XIX e XX, considerando, principalmente, as legislações e as suas deliberações para a educação formal feminina. No entanto, perceber como os textos legais determinam as condições do acesso feminino à escolarização convida-nos a compreender os acontecimentos sociais que circundavam a época e evocavam a necessidade de criar prescrições para a institucionalização do ensino.

Nesse sentido, destacamos a publicação da legislação educacional do Grão-Pará, que entra em vigor em 1841 e dispõe sobre a regulamentação do ensino primário na região. As suas determinações estavam baseadas no Ato Adicional de 1834, que atribuía maior autonomia às províncias, inclusive no que concerne à oferta do ensino primário. Esta constituiu-se como a primeira iniciativa formal de regulamentação da instrução pública, com vistas também à inspeção das escolas existentes.

No que diz respeito à instrução pública e aos seus moldes no ano de 1841, a Instrução Primária foi estabelecida enquanto gratuita para todos os cidadãos, sendo ensinadas nas escolas e contando com duas classes de estudos aplicados a ambos os sexos, assim divididas:

Art. 2º [...] Classe 1ª. Leitura e Escrita ou Caligrafia, Princípios de Aritmética com o perfeito conhecimento das quatro operações aritméticas em números inteiros, fracionados, complexos e proporções; Gramática da Língua Nacional, e Elementos de Ortografia. Classe 2ª. Princípios de Moral Cristã e da Religião do Estado, Noções de Civilidade, Elementos Gerais de Geografia, Leitura da Constituição e da História do Brasil. (Lei n. 97, de 28 de junho de 1841)

No entanto, se essas eram as disposições delimitadas para ambos os sexos, para as meninas eram ensinados o uso da agulha de cozer e de meia, o bordado, as regras de talhar e cozer os vestidos, bem como os mais misteres próprios da educação doméstica conforme estabelecido no Art. 3º. Nesse sentido, o ensino das prendas domésticas estava associado aos valores morais do período que, amparados em uma moralidade cristã, inseriram a mulher no lugar desejado: o casamento e o lar. Assim, a educação feminina se voltava - para além das disciplinas comuns - para o preparo para a vida conjugal, o cuidado dos filhos e atividades domésticas, nos revelando que o ensino escolar forjava a menina para a manutenção dos moldes sociais que definiam claramente as atividades a serem exercidas por cada um dos sexos.

Em se tratando da citada emenda de 1834, Cury (2014) tece importantes considerações:

vê-se por aí que não se tratou apenas de uma descentralização de competências como também as Províncias ficariam com os menores impostos ao contrário da Corte. A elas cabia a instrução primária. Os poderes imperiais, por seu turno, ficariam com o ensino das elites regido por lei geral. Essas mesmas elites propiciaram ensino elementar ou nas próprias casas ou em internatos. (CURY, 2014, p. 23)

À época da referida Lei, a instrução pública estava delimitada em duas importantes categorias: o ensino primário e o ensino secundário. No que diz respeito ao ensino primário, posto pela lei como gratuito para todos os cidadãos, as classes de estudo eram aplicadas para ambos os sexos e compreendiam noções de leitura, escrita, princípios da aritmética –quatro operações em números inteiros, fracionados, complexos e proporções–, além da gramática e de elementos da ortografia. Ainda no que diz respeito ao ensino mútuo, os estudantes aprenderiam princípios da moral cristã e da religião do Estado, noções de civilidade, elementos gerais de geografia, leitura da constituição e da História do Brasil.

No entanto, se aos meninos e às meninas tais conteúdos eram comuns, criava-se uma nova classe com disciplinas voltadas à formação feminina, tal qual definia o Art. 3º: “além das matérias das duas Classes do artigo antecedente, ensinar-se-á mais ao sexo feminino o uso da agulha de coser, e de meia; o bordado, as regras de talhar e coser os vestidos, e os mais misteres próprios da educação doméstica” (BRASIL, 1841, n. p.). As diferenças entre o ensino destinado às meninas e o ensino destinado aos meninos revelam-nos a necessidade da construção de uma educação prática, pensada para a vida cotidiana, uma vez que, no século XIX, a atuação feminina restringia-se principalmente à esfera doméstica, o que era reforçado pela educação, que possibilitava a permanência desta estrutura. Desse modo, a educação servia também a dois propósitos: nortear as práticas cotidianas e consolidar a estrutura social marcadamente patriarcal.

As delimitações legais que permearam a educação na região do Grão-Pará cercaram outras regiões brasileiras, uma vez que partiam da mesma ramificação legal, para além do ato adicional de 1834: a Constituição Federal de 1824 e a já citada Lei de 15 de outubro de 1827. Essa perspectiva, que marcou o ordenamento jurídico e educacional brasileiro no século XIX, sofreu modificações, ainda na década de 1890, tão logo instaurou-se o governo republicano.

Não sem razão, com a mudança política proporcionada pela Proclamação da República, a própria concepção de cidadania amplia-se – em decorrência também da abolição da escravidão –, e a educação torna-se um dos requisitos para participar da política brasileira, já que o fim do voto censitário<sup>29</sup> abriu alas para a exigência do letramento para o exercício desse direito cívico. Assim,

o poder soberano, nas sociedades modernas, é o ordenamento jurídico assegurado pelo Estado, poder esse que lhe foi transferido por aquele poder originário significado na passagem do poder *ex príncipe* para o poder *ex populo*. Deste modo, o poder soberano do Estado encontra sua fonte de legitimidade no poder que advém do povo e em cujo nome esse poder é exercido. (CURY, 2014, p. 20)

O novo ar político demandava também modificações na oferta da educação brasileira e ampliava as noções de cidadania, aqui também entendida como uma forma de legitimar o novo modelo político que se estabelecia e, ainda, demonstrar a separação do já ultrapassado Império. Os elementos sumariados são corroborados na Constituição de 1891, em suas normativas para a educação:

Art.72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. (BRASIL, 1891)

Além de abordar a tônica da inviolabilidade dos direitos relativos à liberdade, o já citado artigo evoca que o ensino público deve ser ministrado de maneira leiga, sem vinculação direta à Igreja Católica que, até 1890, norteava o currículo educacional brasileiro. Tais elementos são frutos da publicação do Decreto nº 119-A, publicado em 07 de janeiro de 1890, que proibia a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados nos assuntos religiosos. Assim, foi responsável por consagrar a plena liberdade de cultos e extinguir o padroado, que permitia à autoridade política a interferência nos aspectos religiosos.

Diante disso, ao atentarmos para as principais modificações entre a Constituição de 1824 e a de 1891, no que concerne aos aspectos educacionais, podemos evidenciar alguns elementos: i) a não utilização de um único preceito para toda a organização escolar nacional; ii) a permissão para a iniciativa privada na educação escolar; e iii)

---

<sup>29</sup>O voto censitário se constituía na concessão do voto apenas para aqueles indivíduos que atendiam a alguns critérios econômicos, pois estava baseado na renda do cidadão.

a instituição de um ensino leigo nos estabelecimentos escolares públicos. É importante ressaltar que tais ampliações são frutos também das transformações sociais e políticas vivenciadas na transição dos regimes políticos que refletiram diretamente no sistema educacional.

### **3 “ENTRE O IMPÉRIO E A REPÚBLICA”: A EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL**

A educação, na atualidade, é concebida como uma forma de preparo do educando para as atividades que este passará a desenvolver ao longo da sua vida. Nesse sentido, diversas são as atividades desenvolvidas na educação básica que tendem a preparar o aluno para a “vida prática”, como a formação para o trabalho, através dos cursos técnicos em diversas áreas. Nos últimos anos, temos assistido também à inserção de disciplinas como Educação Financeira e Mudanças Climáticas no currículo do Ensino Médio no país, o que pode revelar-nos a tônica que a educação vem recebendo no sentido de preparar o educando para além da educação básica. Não sem razão, a educação efetua-se em diferentes esferas da vida social, conforme Cascais e Terán (2014), ao defenderem a consolidação de uma educação que tenha como uma das suas premissas dar suporte aos vários aspectos da vida social, preparando o indivíduo para a sua existência em um mundo globalizado.

A defesa dos autores parece amparar-se no prescrito na LDBn<sup>o</sup> 9.394/96, quando esta determina que, sendo a educação um dever da família e do Estado, deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento do educando, a sua qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania. A mesma lei ainda delimita que a educação deve abranger os processos formativos do educando nas suas mais distintas modalidades, que perpassam o trabalho, as instituições de ensino e os movimentos sociais, por exemplo.

No entanto, conforme defendido nas seções anteriores, a formulação dos objetivos e a oferta da educação moldou-se ao longo do tempo, fazendo com que a concepção trazida pela LDB, promulgada em 1996, seja compreendida dentro da sua temporalidade e no seu contexto específico, já que configura-se enquanto resultado das disputas ideológicas que permearam a sua construção e consolidação. Com o intuito de trazer uma visão geral acerca da temática “educação” nas distintas constituições brasileiras, considerando os objetivos deste trabalho, realizamos um mapeamento das Constituições Federais, delas extraíndo as principais resoluções, no tocante à educação brasileira.

Desse modo, buscamos, nos textos legais selecionados, as prescrições que versam, especificamente, sobre a educação feminina, conforme apresentado na coluna “Resoluções no tocante à educação de mulheres”, do Quadro 1:

Quadro1: Mapeamento das Constituições brasileiras e das suas resoluções para a educação de mulheres

<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>RESOLUÇÕES NO TOCANTE À EDUCAÇÃO</b>	<b>RESOLUÇÕES NO TOCANTE À EDUCAÇÃO DE MULHERES</b>
1824	Garantia da Instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos bem como a criação de Collegios, e Universidades, aonde seriam ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.	Possibilitou a criação das Escolas Normais (1835), criou escolas de meninas nos lugares mais populosos das províncias e consolidou o sistema de coeducação, estabelecido a partir da Lei de 15 de outubro de 1827.
1891	Definição de que será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e a garantia do livre exercício de qualquer profissão moral, intellectual e industrial.	Criou-se instituições de Ensino Superior e de Ensino Secundário nos estados. A partir de 1879, as mulheres puderam ingressar no Ensino Superior.
1934	Atribuição da União à difusão da instrução pública em todos os seus graus, estímulo à educação eugênica, favorecimento do ensino das ciências, artes, letras e cultura em geral, definição da educação como um direito de todos a ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos com ênfase na consciência da solidariedade humana, fixação do Plano Nacional de Educação, que versa também sobre a gratuidade do ensino primário integral e liberdade de ensino.	A descentralização do ensino possibilitou que cada estado estabelecesse as suas normativas para o ensino das mulheres.
1937	Delegação à União a autoridade de fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, com diretrizes que versam sobre a formação física, intellectual e moral da infância e juventude. Determinação da educação integral da prole como direito natural dos pais, tendo participação do Estado em caso de lacunas nessa educação particular. Obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário.	A descentralização do ensino possibilitou que cada estado estabelecesse as suas normativas para o ensino das mulheres.
1946	Atribuição à União a formulação das	Postulou a necessidade

	<p>diretrizes e bases da educação nacional. Consolidação da educação como um direito de todos, a ser ofertada no lar e na escola, estando inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana. Liberdade de ensino da iniciativa particular. Obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Determinação da oferta do ensino primário aos servidores de empresas em que trabalham mais de cem pessoas, oferta do ensino religioso nas escolas oficiais, sendo de matrícula facultativa aos alunos.</p>	<p>de criação de um Estatuto Jurídico da Mulher, a educação também passa a ser concebida como uma forma da mulher alçar a esfera política. O ensino primário feminino possuía o mesmo currículo que o masculino. O ensino agrícola feminino possuía disciplinas diferentes para as mulheres, conforme a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946).</p>
1967	<p>Atribuição à União a legislação sobre os planos nacionais da educação, configurando-a enquanto direito de todos e inspirada nos princípios da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana. Sendo ministrada no lar e na escola, deve ser assegurada a igualdade de oportunidade, o poder público assegura a ministração nos diferentes graus, obrigatoriedade do ensino dos sete a oatorze anos, incentivo à pesquisa científica e tecnológica, serviços de assistência educacional aos alunos necessitados.</p>	<p>Reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, realizada em 1971, que ampliou o acesso feminino às Universidades.</p>
1988	<p>Educação enquanto direito social, atribuição à União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação, encarregar-se a União, estados e municípios de proporcionar os meios de acesso à educação, pesquisa e inovação, princípio da igualdade de condições e permanências na escola, gratuidade do ensino público, garantia de padrão de qualidade para a oferta da educação, garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica com o auxílio de programas suplementares.</p>	<p>Homens e mulheres são postos como iguais em direitos, o que reverbera na oferta da educação, apresentada enquanto um direito social. A educação como uma garantia inalienável.</p>

Fonte: A autora (2023)

Conforme evidenciado no quadro acima, as Constituições não deliberam especificamente sobre a educação feminina, dispondo apenas de orientações gerais para

a consolidação da educação em solo nacional e, ainda, deliberando acerca da criação de leis no âmbito nacional que legislam diretamente sobre o aspecto educacional. Nesse sentido, inserimos a seção “resoluções no tocante a educação de mulheres”, com o intuito de evidenciar que, mesmo que as constituições não legissem especificamente sobre o acesso das mulheres, dispõem das orientações gerais para a oferta da educação, permitindo a publicação de leis nacionais e regionais.

Desse modo, as constituintes estabelecem elementos referentes à oferta da educação nacional, atuando em prol de um direcionamento para as legislações educacionais que dela descendem. É justamente por esta razão que debruçamo-nos sobre as Constituições para, a partir delas, compreendermos o que se estabelecia para a educação nacional, com ênfase na educação de mulheres, nos períodos em que estiveram em vigor.

Cabe, inicialmente, compreender que todo país, inclusive os recém independentes, como era o caso do Brasil em 1824, toma como uma das suas prioridades a elaboração de um texto constitucional que seja capaz de abranger os direcionamentos jurídicos e ideológicos que nortearão a vida política, econômica e social da nação. É justamente nesse texto constitucional que devem estar delimitadas as principais normativas para a educação nacional, ficando estabelecidos elementos referentes à sua oferta e garantia.

Ainda, os direitos e deveres da população estão contidos no texto constitucional, que delibera sobre direitos políticos e civis, noções de cidadania, educação, moradia, entre outros. Nesse sentido, os ordenamentos que compõem o seu texto diferem a depender do período em que foram elaborados e dos interesses dos grupos que os forjaram. Não sem razão, as prerrogativas constitucionais devem ser compreendidas dentro do seu próprio tempo, sob o risco de não compreendermos o seu contexto sociocultural e político.

### 3.1 A CONSTITUIÇÃO DE 1824: A “FILHA ÚNICA” DO BRASIL IMPÉRIO

Quadro2- Mapeamento das principais legislações educacionais nacionais entre 1824 e 1891 e as suas resoluções para a educação de mulheres

<b>INFORMAÇÕES DA PUBLICAÇÃO</b>	<b>RESOLUÇÕES NO TOCANTE À EDUCAÇÃO</b>	<b>RESOLUÇÕES NO TOCANTE À EDUCAÇÃO DE MULHERES</b>
Lei 15 de outubro de 1827 – “Lei Geral”	Criação de escola de Primeiras Letras,	Criação de escolas destinadas às meninas, diferença entre os

	determinação do ensino mútuo.	conteúdos destinados a meninos e meninas, igualdade salarial entre mestres e mestras.
Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879 – Reforma Leôncio de Carvalho	Determinação de ensino livre, obrigatoriedade de frequência para alunos de 7 a 14 anos.	Obrigatoriedade de ensino para meninas de 7 a 14 anos (exceto as que moram a mais de 1km da escola), aulas de costura simples (1º grau) e economia doméstica (2º grau).

Fonte: A autora (2023)

Em 07 de setembro de 1822, às margens do RioIpiranga, em meio a um ato simbólico e de representação política, Dom Pedro I declarou a Independência do Brasil em relação a Portugal. A simbologia contida no grito “Independência ou Morte!” estaria presente, anos mais tarde, na Constituição Federal, que, em seu Art. 1, define que “oIMPERIO do Brazil é a associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros. Elles formam uma Nação livre, e independente, que não admite com qualquer outra laço algum de união, ou federação, que se opponha à sua Independencia”. (BRASIL, 1824)

A Constituição que reforça o brado da independência também é a que passa a definir as delimitações jurídicas deste “novo” Brasil, legislando, entre outros, sobre a educação nacional. A esse respeito, estabelece-se a garantia da instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, bem como a criação de colégios e universidades em solo nacional. A construção do texto foi realizada na Assembleia Constituinte formada em 1823, que estabeleceu os parâmetros do texto legal.

Foi uma opção trazer tais informações, aqui, porque dedicamos esta seção à construção de um traçado histórico que contenha todas as Constituições e as suas atribuições em relação à educação de mulheres. Assim, debruçamo-nos em aspectos específicos da Constituição de 1824 e a sua tônica voltada para a educação feminina. Como dito, a formulação do referido texto legal foi realizada a partir de debates na Assembleia Constituinte (1823), e o seu “texto memorial”, contido na Ata daquelas reuniões, evoca em sua introdução:

nos paizes regidos pelo systema constitucional a opinião é o principal elemento de força em que devem estribar-se os Poderes do Estado, e aquelles a quem são confiadas as reedeas da alta governação, para que bem as possuão manejar hão de inspirar-se nos sentimentos da nação, hão de ir receber nas fontes populares a agua lustral que vigore a promulgalção dos grandes actos públicos. (PINTO, 1873, n.p.)

Firmados pelos anseios de elaborar uma nova constituição, em 17 de abril de 1823, sob a presidência de José Caetano da Silva Coutinho, deputados eleitos para a comissão realizaram extensos debates que versaram sobre a primeira constituição brasileira. Em 9 de maio daquele mesmo ano, os debates passaram a mencionar a educação brasileira. Andrada Machado foi o responsável pelo projeto de lei que, entre as suas normativas, definia que os presidentes em conselho das províncias deveriam “promover a educação da mocidade”.

Nesse sentido, em meio aos debates que voltavam-se para os elementos que deveriam estar contidos na constituinte, alguns deputados alertavam para um tema por eles considerado urgente: a educação. Em abril de 1823, solicitou-se a formação de uma “comissão de instrução pública”, que tinha como função deliberar sobre a criação de uma universidade em solo brasileiro. No entanto, a comissão partiu da compreensão de que a criação da universidade não poderia anteceder a formulação das diretrizes da instrução pública. Por esta razão, os debates que sucederam-se na Assembleia Constituinte passaram a versar sobre a urgência de elaborar um plano para a educação nacional que envolvesse tanto a educação universitária, quanto a básica.

Os embates que se seguiram já foram por nós evidenciados na seção anterior. Conforme destacado, não postulou-se a elaboração de nenhum tratado específico para a educação, apesar de os deputados ali presentes reconhecerem a sua importância. Desse modo, os membros da Assembleia concordaram que a Constituição deveria conter os direcionamentos e as orientações gerais que serviriam como dispositivos para os novos ordenamentos jurídicos acerca da educação, atendendo às necessidades da educação nacional. Diante disso, a constituição, publicada em 25 de março de 1824, define:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.  
XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos.  
XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824)

Nesse cenário, em que a Constituição determina a oferta da instrução primária de maneira gratuita a todos os cidadãos, foi outorgada a Lei de 15 de outubro de 1827, a Lei Geral da Educação. Nela, estão dispostas as orientações referentes à oferta da educação para meninos e para meninas, bem como os ordenamentos referentes à atividade professoral, expresso no quadro a seguir:

Quadro 3 - Mapeamento das resoluções referentes à educação nacional com base na Lei Geral da Educação Nacional, de 15 de outubro de 1827.

<b>RESOLUÇÕES NO TOCANTE AOS(ÀS) PROFESSORES(AS)</b>	<b>RESOLUÇÕES NO TOCANTE À EDUCAÇÃO DE HOMENS</b>	<b>RESOLUÇÕES NO TOCANTE À EDUCAÇÃO DE MULHERES</b>
<p>Art. 2º - Professores de escolas em locais pouco populosos serão removidos e destinados a outras escolas.</p> <p>Art. 3º - Os ordenados são estabelecidos entre 200\$000 e 500\$000, a depender da localidade da escola.</p> <p>Art. 5º - Instrução para professores que não tiveram a instrução necessária para o ensino.</p> <p>Art. 7º - Submissão aos exames públicos para promoção às cadeiras.</p> <p>Art. 8º - Necessidade de ser cidadão/cidadã brasileiro/a em gozo dos seus direitos civis e políticos.</p> <p>Art. 12º - As professoras ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica e á a exclusão do ensino das noções de geometria e a limitação da instrução da aritmética só as suas quatro operações.</p> <p>Art. 12º - Poderão ser nomeadas apenas as mulheres brasileiras de reconhecida honestidade.</p> <p>Art. 13º - As Mestras vencerão os mesmos ordenados e</p>	<p>Art. 4º- Estabelecimento do ensino mútuo nas escolas estabelecidas.</p> <p>Art. 6º - Leitura, escrita, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana.</p>	<p>Art. 4º- Estabelecimento do ensino mútuo nas escolas estabelecidas.</p> <p>Art. 11º - Criação de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.</p> <p>Art. 12º - Serão ensinadas as prendas que servem à economia doméstica e retiradas de seu currículo as noções de geometria e o ensino de aritmética fica limitado às quatro operações.</p>

gratificações concedidas aos Mestres.		
---------------------------------------	--	--

Fonte:A autora (2023)

Nas determinações evidenciadas acima, é possível observar não somente a redução do currículo feminino, no que diz respeito ao ensino de geometria e aritmética, quando comparado ao currículo masculino – o que já fora discutido anteriormente –, como também as normativas que se desenham acerca da atuação das professoras. Delas, é exigida a comprovação de uma compatível e desejada conduta moral, sendo a sua vivência na sociedade brasileira marcada pela “boa índole” e pela honestidade.

Tais exigências direcionam-nos para a própria configuração da sociedade brasileira, que exigia das mulheres professoras não somente a formação escolar necessária para o ensino das disciplinas, como também a personificação de um exemplo a ser seguido pelas alunas. Esse movimento buscava reforçar um “comportamento adequado” para as educandas e para as educadoras, com o intuito de contribuir para a manutenção das estruturas sociais vigentesnaépoca, sendo fundadas nas relações patriarcais e de submissão feminina.

É também nesse contexto, em que a constituição possibilita a formulação de outras leis voltadas para a educação, que podemos situar o Decreto nº 7.247, publicado em 19 de abril de 1879, cuja finalidade consistia em reformar o ensino primário e secundário no município da Côrte e o ensino superior em todo o Império. O referido decreto, conhecido como “Reforma Leôncio de Carvalho”, foi publicado durante o Segundo Reinado e tinha como uma de suas premissas determinar as normativas do ensino primário, secundário e superior no Império. Conhecida também como a “lei do ensino livre”, a referida reforma postulava:

Art. 1º É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império, salvo a inspecção necessária para garantir as condições de moralidade e hygiene.

Art. 2º Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programma das escolas primarias do 1º gráo, são obrigados a frequentá-las, no município da Côrte, os indivíduos de um e outro sexo, de 7 a 14 annos de idade. (BRASIL, 1879)

Os artigos destacam importantes elementos sob os quais deveria fundamentar-se a instrução pública nacional. Em primeiro lugar, o Art. 1 define que a instrução pública “é completamente livre”, desde que apta garantir as condições necessárias de

moralidade e higiene. Todos os indivíduos, que tivessem entre 7 e 14 anos de idade, estariam obrigados a frequentar a escola pública mais próxima de sua residência – isentos aqueles que residissem a mais de 1,5km da escola para os meninos e 1km para as meninas. A obrigatoriedade de receber a instrução pública tornava-se tão necessária que os pais poderiam ser multados em caso de não cumprirem a determinação da legislação, não matriculando as suas crianças na escola.

O currículo destinado ao 1º e 2º graus do ensino público chama-nos a atenção, pois evidencia as disparidades entre as disciplinas ofertadas aos meninos e às meninas. Conforme discutido na seção anterior, diversas eram as narrativas que buscavam justificar essas diferenças, podendo residir na suposta inferioridade intelectual da mulher ou, ainda, na falta de necessidade “prática” para o aprendizado de determinados conteúdos por parte das moças.

Entre as disciplinas comuns, podemos citar: leitura, escrita, noções essenciais de gramática, princípios elementares da aritmética, noções de história e geografia do Brasil e instrução moral e religiosa. No entanto, quando deparamo-nos com o currículo feminino, disciplinas como “costura simples” e “noções de economia doméstica” passam a ser inseridas, remetendo-nos à noção da formação escolar da mulher que preparava-a para a vida doméstica, enquanto os meninos aprendiam “noção de economia social”, sendo encaminhados para a vida pública.

No entanto, esta investigação versa não somente sobre aquilo que está prescrito na legislação, mas também sobre os caminhos que conduziram à sua elaboração e aos embates discursivos que travaram-se nesse processo, pois busca compreender as diferentes narrativas que envolviam a temática “educação feminina”. No caso da referida reforma, os discursos selecionados para esta pesquisa datados de 26 de abril de 1979, setedias depois de sua publicação, pois apresentam pautas que auxiliam-nos a compreender os diferentes discursos envolvidos na elaboração e publicação da reforma educacional.

A sessão realizada em 26 de abril de 1879 foi liderada pelo Visconde de Jaguaray<sup>30</sup> e contou, inicialmente, com a acalorada fala do deputado federal Junqueira, que inicia o seu discurso reconhecendo que a temática educação e, principalmente, o ensino público é um assunto de bastante relevância, sobretudo nos “países cultos”. No entanto, o deputado tece críticas importantes quanto à composição do referido decreto:

---

<sup>30</sup>O título de “Visconde de Jaguaray” é um título nobiliárquico brasileiro e foi criado por D. Pedro II, por meio do Decreto de 02 de dezembro de 1846, em favor de Domingos de Castro Antiqueira.

lendo este decreto, e as suas diferentes disposições, convenci-me, Sr. presidente, de que foi mais um acto do governo actual, evidentemente attentatorio da constituição, da legalidade, da economia apregoada e da boa organização do ensino público. Esse decreto, reformando o ensino primário e secundário no município da côrte e o ensino superior em todo o Império, foi expedido sem a menor autorização legislativa [...] (BRASIL, 1879)

A fala do deputado Junqueira reflete a sua indignação e crítica ao Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, elaborador da Reforma. De acordo com a sua fala, o referido decreto foi expedido sem a sua devida apresentação para discussão na Câmara, uma vez que já existiam projetos relativos à educação em andamento para a discussão<sup>31</sup>. Na sua perspectiva, a sua revolta não era injustificada: o decreto criava despesas extraordinárias e aumentava as cadeiras dos cursos superiores, o que obrigava o Estado a subvencionar o ensino primário nas províncias. As demais observações levantadas pelo legislador versam sobre o jogo político, a hierarquia legislativa e o poder central.

A fala do legislador ganhou destaque entre os seus pares que acusavam o governo de não importar-se com as leis e, ainda, legislar e regulamentar as leis, ação que não lhes cabia. Efervescente em suas ideias, o deputado Junqueira evidenciou que “[...] o nobre ministro deveria ter-se limitado a apresentar um projecto, e nelle considerar as várias questões a resolver, esperando pelo que determinasse a assembléa geral” (LIVRO 4, 1879, p. 197).

Outra discussão que tornou-se evidente entre os deputados: é dever do Estado garantir o acesso obrigatório à escola e, ainda, garantir que o aluno possua os meios (transporte e vestimentas) para chegar à instituição? Se a Reforma Leôncio de Carvalho tornava o ensino primário e secundário obrigatório e livre, muitas foram as oposições elaboradas pelos deputados, que entendiam a obrigatoriedade como um atentado à liberdade e autoridade dos pais. Ainda, garantiam que o decreto possibilitava que muitos pais mentissem sobre o seu *status* financeiro, com o intuito de conseguir subvenções financeiras para “bem vestir” seus filhos para ir à escola.

Quanto ao ensino obrigatório, todos compreendem que é uma questão muito melindrosa. Determinar positivamente que todos os meninos habitantes do município neutro, que tenham a idade escolar, sejam obrigados a frequentar a

---

<sup>31</sup>De acordo com o deputado Junqueira, já existia um projeto de lei para regular o ensino primário, secundário e superior apresentado pelo senador da província de Pernambuco, o Sr. Conselheiro João Alfredo.

escola até um kilometro e meio de distância para os do sexo masculino e um kilometro para as meninas, importa realmente um certo vexame. Muitos pais de família não tem os meios precisos para mandar seus filhos para a escola. O decreto, porém, querendo obviar a esta objecção que resalta a todos os olhos, diz: neste caso o Estado fornecerá os meios precisos para o menino poder frequentar a escola. **Eis aqui o Estado transformado em tutor geral da população; é o que se chama, em linguagem verdadeira, estabelecer o socialismo.** (BRASIL, 1879, p. 197, grifos nossos)

Sob a defesa dos deputados, a noção de que o Estado deveria ser o responsável por garantir o acesso e a permanência na escola transformava-o no “tutor geral da população”, o que abria alas para a implantação do socialismo e comunismo. No trecho acima, selecionado da fala do deputado Junqueira, percebemos como o discurso referente à oferta da educação alterou-se ao longo do tempo. Se hoje a educação é tida como dever da família e do Estado, no final do século XIX tal afirmação era vista como a premissa do socialismo: “é o socialismo que se quer implantar, quer-se que o Estado seja o provedor geral; o Estado é que há de dar aos meninos pobres o vestuário, o calçado, os livros, todo quanto fôr preciso, para que eles obrigatoriamente frequentem a escola” (LIVRO 4, 1879).

Não podemos ausentar-nos da percepção do “lugar” a partir do qual discursavam os referidos deputados. A principal perspectiva apresentada, para além daquela que defendia que o Estado não poderia ser o tutor da população, ancorava-se na justificativa de que os conteúdos ensinados aos meninos e às meninas pobres não lhes seriam úteis, pois deles tiraria o direito de aprender um ofício. Mais uma vez, destacamos o caráter laboral que era desejável para a educação, onde o menino daria continuidade ao ofício desenvolvido por seu pai.

O SR. JUNQUEIRA: – Depois, Sr. presidente, vejo que nas escolas do 1o grau, a cuja frequência se obriga todos os meninos da idade escolar de sete a dez annos, **se ensinam matérias que talvez não fossem convenientes para o pobre: o menino pobre deve ter as noções mais simples, saber ler e escrever, conhecer as quatro operações da arithmética, religião, etc.**[...] obrigar o pobre a estudaressas noções geraes com applicação à nossa organizaçãopolítica, é realmente antecipar conhecimento de matéria que não podem caber naquellas escolas. [...] O menino na idade escolar precisa aprenderrudimentos e o que é elementar, mas precisa tambémdedicar-se a um officio ou arte de que tenha de tirar suasubsistência, porque **nem todos podem ser letrados.**(LIVRO 4, 1879, p. 198, grifos nossos)

A defesa de que “nem todos podem ser letrados” parece não ter alcançado o período posterior à defesa do legislador. As legislações educacionais do tempo presente, conforme discutiremos, evidenciam o caráter laico e abrangente da educação,

tomando-a como indispensável a todas as classes sociais. Cabe-nos perceber se a defesa do então deputado federal Junqueira apresentava-se enquanto fruto da mentalidade da época ou evocava o seu próprio lugar de fala e dos privilégios que lhes cercavam em decorrência do seu *status* financeiro e político. Os demais deputados, ali presentes, não teceram discordâncias ou concordâncias verbais acerca da referida fala, o que não permite-nos declarar com certeza acerca dos seus posicionamentos.

Apesar dos trechos apresentados acima não fazerem referência direta à educação feminina, é pertinente compreender os discursos que forjavam-se em relação à oferta da educação, ora compreendida pelo decreto como obrigatória, ora refutada pelos deputados como dispensável às classes mais pobres, que deveriam dedicar-se a uma “arte de que tenha de tirar sua subsistência, porque nem todos podem ser letrados” (LIVRO 4, 1879, p. 189)

### 3.2A CONSTITUIÇÃO DE 1891: A PRIMOGÊNICA REPUBLICANA

A proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, personificada Marechal Deodoro da Fonseca, marcou uma importante transição política para o jovem Brasil, que, a partir desta data, passava a comemorar sua a vida republicana. A proclamação demonstrava não somente o descontentamento dos militares com o governo imperial, mas a oposição de setores políticos e religiosos que discordavam da centralização política do imperador D. Pedro II e desejavam galgar mais espaço na vida política.

Em clima de conspiração e oposição, o governo monárquico brasileiro finda para, enfim, florescer a República. Esse tema, há muito explorado pela historiografia, apresenta-se nos livros didáticos e permeia artigos científicos, expondo as distintas versões do “episódio da proclamação” e apresentando as suas consequências – imediatas ou tardias – para a História nacional. Este trabalho não tem como objetivo trazer à tona tais discussões, mas compreender as transformações no tocante à educação feminina, por meio da Constituição de 1891 e das legislações que dela derivam, atentando para o novo momento político vivido pelo país.

O texto constitucional, publicado em 14 de fevereiro de 1891, afirma em seu epílogo que “nós, os **representantes do povo brasileiro**, reunidos em Congresso Constituinte, para **organizar um regime livre e democrático**, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte [...]” (BRASIL, 1891, n.p. grifo nosso). Em primeiro lugar, é importante destacar que os legisladores colocam-se na posição de

representantes do povo brasileiro, detentores dos anseios da jovem República e detentores da missão de atender às suas expectativas na Carta Magna.

Em momento posterior, atentamo-nos aos objetivos da própria constituinte, que refletiam-sena pátria: pertencer a um regime livre, republicano e democrático. Tais termos evocam a necessidade de afastar-se da conjuntura imperial e declarar que o Brasil estaria “livre” das amarras da Coroa. Convém-nos analisar, nesse sentido, como deveria estar configurada a educação nacional para que esta pudesse condizer com os preceitos do Brasil republicano que, de acordo com os discursos, ansiava ser livre e democrático.

Os novos ares que imperavam no Brasil estavam refletidos também na separação entre a Igreja e o Estado, conforme instituído pelo Decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1890, que tinha como premissa proibir a intervenção da autoridade federal nas questões religiosas, proclamando, inclusive, a plena liberdade de culto. Assim declara:

Art. 1º E' prohibido à autoridade federal, assim como à dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear diferenças entre os habitantes do paiz [...] Art. 3º A liberdade aqui instituída abrange não só os indivíduos nos actos individuaes, sinão também as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituírem e viverem collectivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder público. (BRASIL, 1890)

Apesar de os referidos artigos não fazerem menção especificamente à temática educação, podemos compreender que os regulamentos e atos administrativos expedidos a partir de 1890 já passam a amparar-se na liberdade religiosa e na premissa de que a religião, apesar de constituinte da sociedade brasileira, não deve ser tomada como fator de definição dos moldes educacionais a serem efetivados no país.

Outro aspecto no qual podemos amparar-nos acerca da Constituição de 1891 se refere ao voto feminino. Embora este não tenha sido concedido pela referida legislação, o desejo por tal direito estava refletido nas pressões femininas no período de redação da constituinte. As abolicionistas do século XIX firmaram as suas pautas não somente na necessidade de abolição da escravidão, mas também na necessidade de conceder às mulheres o direito ao voto. De acordo com Garcia (2015), as lutas organizadas das mulheres passaram a firmar-se ainda durante o Império, momento em que alguns juristas tentavam legalizar o voto feminino, mesmo que sem o consentimento do marido.

No entanto, se essas discussões permeavam os debates legislativos, havia ainda muitos posicionamentos contrários à concessão desse direito, pois amparavam-se na justificativa de que a havia uma “inferioridade mental” e um “retardo evolutivo” nas mulheres quando comparada aos homens e, ainda, se alicerçavam na defesa de que a mulher deveria exercer uma função, que de acordo com essa perspectiva era ainda mais nobre: a do cuidado do lar (GARCIA, 2015). Tais discursos ajudaram a forjar a Constituição de 1891 e auxiliam-nos a compreender porque nela não havia a exclusão da mulher ao voto, mas a sua garantia também não era expressa, gerando uma ambiguidade que permitia que a maioria dos legisladores e do próprio poder judiciário interpretassem ao seu bel prazer a referida questão.

Nesse sentido, as discussões que, durante a constituinte, passam a versar também acerca da educação nacional abrangeram diversos fatores, inclusive tendo perpassado as questões religiosas e morais que, de acordo com alguns legisladores, eram necessárias à composição da Constituição Federal a ser promulgada em 1891. Outros pontos das discussões versavam sobre a centralização da educação, voltando-se para a seguinte problemática: as províncias deveriam ter autonomia ou a União deveria instituir a educação a ser ofertada pelos estados?

A fim de compreendermos a tônica dessas discussões, faz-se necessário que voltemos-nos para o que fora estabelecido na própria Constituição (1891). Na seção que dispõe sobre a declaração dos direitos dos cidadãos brasileiros, a temática “educação” é evidenciada sob a ótica do ensino leigo, conforme expresso no parágrafo 6º: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” e no parágrafo 24º: “é garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intellectual e industrial”. (BRASIL, 1891, n.p.)

No entanto, cabe-nos compreender como tais deliberações passaram a estar contidas na constituinte, já que partimos da premissa de que a lei é fruto não somente dos interesses de quem legisla, mas também do anseio e necessidades da sociedade. Por esta razão, selecionamos trechos da Assembleia realizada em 08 de janeiro de 1891, que versou também sobre o “ateísmo da constituição” que se queria promulgar e a defesa da crença em Deus como base da moralidade nacional. Outro tema bastante recorrente nas reuniões legislativas diz respeito à autonomia das províncias ou à sua subordinação à União, no que concerne à educação. O texto da constituinte apresenta as facetas dos discursos vencedores, mas isso não implica na ausência de oposição a tais ideias.

A defesa de João Barbalho chama-nos a atenção ao defender que a União não tem competência para declarar que o ensino instituído e custeado pelos estados ou por instituições particulares seja leigo:

não é na Constituição Federal que também se há de estabelecer a gratuidade embora restricta ao 1º grão, do ensino público dado em escolas creadas e sustentadas pelos estados. Além da incompetência da União, dá-se que ella, conforme a Constituição que estamos votando, não deixa recursos aos estados, pelo menos a muitos delles, para estabelecerem seus serviços, seu systema de administração de ensino, para prover as despezas com a instrucção primária. (BRASIL, 1891, n. p.)

Conforme discutido anteriormente, dois pontos de tensão firmavam-se entre os legisladores: a gratuidade do ensino e a sua oferta de forma leiga. Sobre este segundo aspecto, o deputado Lacerda Coutinho evidenciava a sua insatisfação, visto que, de acordo com ele, a oferta do ensino leigo feria os deveres religiosos dos cidadãos, sobretudo daqueles pais que, estando os seus filhos nos internatos, não poderiam a eles ofertar o ensino e a instrução religiosa devida.

Não sou contrário à idea de que seja leigo o ensino nos estabelecimentos públicos, quer internatos quer externatos; mas nos internatos, onde os alumnos ficam por muitos dias longe de suas famílias, e, portanto, sem receber o ensino religioso, podia-se abrir uma excepção nos regulamentos, de modo que os pais, os tutores e os protecctores dos alumnos escolhessem professores particulares, que dessem a seus filhos, tutelados ou protegidos o ensino religioso. (BRASIL, 1891, n. p.)

A defesa de Lacerda Coutinho parece amparar-se na noção de que a União não poderia privar o direito dos pais e tutores de que seus filhos ou tutelados sejam educados a partir de uma perspectiva religiosa. Fato que explica-se porque a noção de que a educação escolar deveria cumprir com a missão de oferecer uma orientação religiosa – aqui entendida como Católica – fazia-se presente na mentalidade do fim do século XIX.

Percebemos ainda uma importante oposição nos embates que travavam-se na Assembleia: apesar de o ensino ter sido posteriormente inserido na Constituição de 1891 como leigo e de o Estado caracterizar-se por sua separação política em relação à Igreja Católica, ainda era uma grande preocupação dos legisladores a efetivação do ensino religioso, tido enquanto componente fundamental à formação moral dos jovens brasileiros, o que demonstra também que uma mudança política não representa, necessariamente, uma mudança ideológica.

É justamente por essa razão que o deputado Coelho e Campos declarava que a “irreligiosidade” estava firmando-se na sociedade brasileira sobre o pretexto da liberdade, o que fazia com que houvesse a degradação moral a ponto de que o crime fosse encarado de maneira natural:

irreligiosidade quando, pelo ensino leigo, pretende levantar o futuro sobre homens sem alma, espíritos sem coração, consciências sem fé, sem lei. [...] O que eu quero é evitar o que se deu em França, onde, a pretexto do ensino leigo, não se fala em Deus nas escolas, porque a lei o impede, porque Deus é uma ideia abstracta, porque Deus não existe, como aconselhavam os directores aos professores. O que eu não quero é a escola sem Deus, porque não vejo a instrução sem a educação e a educação é a instrução moral, a religião, a divindade. (BRASIL, 1891)

O ensino religioso era defendido pelo deputado Coelho e Campos como mantenedor das boas práticas morais e do bom funcionamento da sociedade. Ao debater sobre a laicização do ensino enquanto fruto estatutário na República brasileira, Cecchetti e Santos (2022) apontam para o cenário consolidado para o próprio triunfo republicano, já que o período imperial mantinha-se no poder a partir da centralização política e administrativa que baseava-se em uma dupla fonte de poder: “Deus” e o “povo”. Desse modo, a laicização do Estado passa a ser um dos primeiros temas discutidos quanto à formação política e ideológica da República, o que, como destacado, refletia-se no que fora efetivado na Constituição, pois, conforme explícito na Carta Magna, a instrução moral pertence à família, não sendo responsabilidade do Estado e, conseqüentemente, da escola.

Nos anos seguintes, entre o fim do século XIX e o início do século XX, foram publicadas reformas educacionais que abrangiam normativas referentes à educação nacional, como é o caso da Reforma Benjamin Constant –Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890–, Reforma Carlos Maximiliano –Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915– e Reforma Rocha Vaz –Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925. Foi publicada também a Reforma Epitácio Pessoa –Decreto nº 3.890 de 01 de janeiro de 1901–, que abrangia as normativas referentes à instrução pública e às instituições particulares.

Nesta dissertação, a escolha para a discussão acerca desta última reforma centra-se na sua importância para o ensino secundário e o ensino superior, pois ela estabeleceu algumas disposições acerca do seu funcionamento. A compreensão dos

dispositivos legais da referida reforma favoreceu as discussões posteriores acerca da inserção da mulher no ensino superior.

No sentido de compreendermos os feitos da referida reforma, faz-se necessário atentar para o contexto das transformações socioeconômicas e políticas que permeavam a Primeira República (1889-1930), uma vez que para Zotti (2005), o ensino secundário<sup>32</sup> exercia um importante papel no processo de formação das elites locais. Assim, esse período é marcado pela concentração do poder político e econômico nas mãos dessas elites, de modo que os interesses da nação confundiam-se, constantemente, com os interesses das oligarquias cafeeiras, detentoras de grande prestígio social. No que diz respeito à educação,

[...] para a intelectualidade dessa época a construção do Brasil como nação era a meta essencial e para isso a educação era o caminho para formar o homem que deveria forjar um país livre do atraso econômico e cultural. Nesse contexto, o papel atribuído à educação estava restrito à classe favorecida, visto que havia a defesa de um perfil ruralístico para o país. Nesse caso, ‘as atividades agrícolas são consideradas as verdadeiras produtoras de riqueza’, portanto, a educação deve continuar a cumprir seu papel junto a essa classe. Nesse sentido, em contraste ao discurso redentor da educação no advento da República, ocorre a reedição/continuidade de políticas para uma educação como instrumento de formação da elite, materializadas em uma farta legislação sobre o ensino superior e o ensino secundário (ZOTTI, 2005, p. 2)

Apesar de a referida reforma não ter logrado êxito, no que concerne ao desejo de uniformizar o ensino secundário e equiparar todas as escolas brasileiras aos moldes do Ginásio Nacional, cabe-nos compreender os embates discursivos que consolidaram-se no sentido de efetivá-las. Como já discutido, as reformas são frutos dos interesses de quem legisla, mas não podem ser separadas do seu caráter social, corroborando para a defesa de que a legislação também pode ser entendida enquanto fruto dos anseios políticos, econômicos e sociais do período em que fora discutida e promulgada.

Outro tema discutido pelo legislativo diz respeito à realização do exame de maturidade, que certificava a conclusão do ensino secundário. Moraes Barros adverte os demais presentes acerca da importância da instrução pública no país: “estamos agora tratando da instrução secundária. Ela é de maior importância: dela depende o preparo da mocidade que tem que tomar conta do governo deste país” (BRASIL, 1900). A fala de Barros aponta para quem o ensino secundário estava sendo pensado: as elites locais,

---

<sup>32</sup>Aqui, entendemos o ensino secundário como a fase de estudos ocorridas depois do ensino primário e que tinha como objetivo a preparação para o ingresso no ensino superior.

personagens que, mais tarde, estariam à frente da política brasileira em face da sua influência familiar, política e econômica.

No entanto, no que diz respeito ao ensino primário, tido como obrigatório e desejável a toda a população, o deputado tece importantes considerações:

mas, devemos fallar também da instrucção primária, que é, depois de abolida a escravidão, o maior problema social que existe no Brazil, problema tão grande, immenso, que talvez só possa ser resolvido em um século de constante trabalho. Entretanto, é preciso enfrentá-lo com ânimo, com coragem, desde já, para que o nosso povo pouco a pouco vá se convertendo em um povo que sabe ler e escrever e não continue a ser um povo de annalphabetos, como é presentemente, porque infelizmente em nosso paiz, dos 16 milhões de habitantes apenas 10% sabem ler e escrever.(BRASIL, 1900)

O sentimento expresso pelo deputado, de que a instrução primária era um dos maiores problemas sociais brasileiros, pode ser compreendido a partir da tônica educacional que o período republicano constantemente evocava, já que, após a proclamação, o país passou por um período de contínuas reformas em todos os níveis de ensino, dentre as quais podemos citar a Reforma Benjamin Constant (1890), a Reforma Carlos Maximiliano (1915), a Reforma Rivadavia Correia (1911) e a Reforma Francisco Campos (1931). Para Paula e Carvalho (2020, p.4), pode-se perceber uma “[...] alternância entre as reformas quanto a promoverem ora a centralização do ensino, ora a descentralização; a oscilação entre a liberdade ou o maior controle educacional; o foco em um currículo mais científico ou humanístico”.

Nesse sentido, ponderamos que, apesar de a Reforma Eptácio Pessoa não ter trazido delimitações específicas sobre a educação feminina, as suas atribuições acerca do ensino primário e ensino secundário permitem-nos compreender os ideais republicanos que consolidavam-se a partir da educação, sendo fruto também da própria Constituição que apresentava em seu bojo orientações para a consolidação de um ensino leigo e gratuito.

### 3.3AS CONSTITUIÇÕES DE 1934 E 1937: FRUTOS DO ANSEIO REPUBLICANO

As primeiras décadas do século XX, no Brasil, foram marcadas por uma intensa efervescência política proporcionada não somente pela “virada do século”, mas também pelas transformações políticas que foram próprias do período. Em consonância com a

Primeira República, o país assistiu à permanência das oligarquias regionais no poder através da Política dos Governadores e da Política do Café com Leite. Foi um período de intensa agitação social, motivada também pelas “revoltas republicanas” que ecoavam não somente nas áreas rurais, como também nas zonas urbanas, reivindicando, entre outros, melhores condições de vida para a população pobre e participação política.

Não podemos esquecer de que a década de 1930 foi também marcada pela ascensão de Getúlio Vargas à presidência, dando início ao que a historiografia denomina como “Era Vargas”. Esse período, situado entre os anos de 1930 e 1945, foi marcado pela promulgação de duas importantes Constituições, que objetivavam refletir os anseios modernizadores do governo getulista, mas também permitir a sua manutenção no poder, sobretudo quando referimo-nos à Constituição de 1937, que possibilitou o início do Estado Novo.

Nesta discussão, analisamos os dois textos constitucionais a partir de uma mesma perspectiva, tendo em vista que a Constituição de 1937 teve como uma das suas funções substituir a anterior, promulgada sob a pressão da Revolução Constitucionalista (1932), liderada pelos paulistas. Ao partirmos de um viés educacional, atentamos para os principais elementos abordados pelas referidas constituições, compreendendo aquilo que estava posto para a educação nacional no período.

Em primeiro lugar, destacamos que continuava-se a atribuir à União a difusão da instrução pública, determinando que esta possuía autoridade para fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, estabelecendo suas diretrizes e o currículo das diferentes modalidades da educação básica. Ademais, os textos constitucionais reforçam a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, estabelecendo a educação enquanto direito de todos.

Fica expresso no Art. 2º da Constituição Federal de 1934 que “todos os poderes emanam do povo e em nome dele são exercidos” (BRASIL, 1934), o que nos conduz à reflexão acerca de quem se constitui enquanto “povo”, ou seja, quem insere-se na categoria de “cidadãos brasileiros”. Destacamos que a década de 1930 – mesmo com as questões políticas que nela ocorreram – representou um importante marco para os direitos sociais e políticos dos cidadãos brasileiros. Nesse período, a política brasileira passa a ser composta por novos atores sociais, como grupos da classe média, burgueses, militares e, ainda, trabalhadores urbanos, que viam nos discursos de Vargas a sua inserção à cidadania brasileira.

Além disso, no que concerne às garantias governamentais estendidas aos cidadãos brasileiros e mais precisamente às cidadãs brasileiras, podemos citar o sufrágio feminino, tido como uma das mais importantes conquistas políticas e sociais do século XX, instituída no código eleitoral de 1932. O Decreto nº 21.076, publicado no referido ano, determina em seu Art. 2º que “é eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na forma deste Código” (BRASIL, 1932).

A luta pelo voto feminino no Brasil, no entanto, não é algo recente. Desde a metade do século XIX, diversas pautas femininas ligavam-se a essa importante reivindicação, já que não havia, no período, a possibilidade de as mulheres votarem e serem votadas. A imprensa foi uma importante ferramenta para a mobilização das mulheres em prol desse direito, garantido somente após 1932. A imprensa – sobretudo através das publicações em jornais – evidenciava o nível de conscientização das mulheres cultas no período e demonstrava as suas principais reivindicações; à época, caracterizadas pela luta pelo direito ao voto e pela ampliação da participação política (GARCIA, 2015). Nesse sentido, o Código Eleitoral de 1932 pode ser entendido como uma garantia tardia em relação às mulheres, já que pairava um temor de que nem todas as pessoas – inclusive as mulheres que vinculavam-se aos maridos por dever de obediência – deveriam votar, por não desenvolver um raciocínio independente (MARQUES, 2019).

Mais uma vez, a mulher é concebida sob a ótica da ausência de autonomia e como um ser que deve ser tutelado e protegido pelo homem. Tal constatação ajuda-nos a perceber como os discursos relativos à submissão e à inferioridade feminina se enraizaram na sociedade brasileira, tardando a concessão de determinados direitos. Nesse sentido, a garantia do voto feminino apresenta-se como um direito fundamental, uma vez que, a partir dela, as mulheres passaram a ser mais atuantes no cenário político nacional.

Para além das garantias constitucionais relativas ao voto feminino, voltamo-nos para a educação no período, com o intuito de compreender como ela consolidou-se, sobretudo nos textos constitucionais e nas legislações educacionais. Foi, justamente, nesse período que o governo brasileiro tomou como objetivo a criação de um sistema nacional de educação, já que, anteriormente, a educação era vista como responsabilidade dos estados, que, nesse contexto, possuíam autonomia financeira, para manter a educação aos seus moldes, e pedagógica, para traçar planos educacionais que atendessem às suas demandas específicas.

Foi durante a vigência da “Era Vargas” que o governo passou a criar medidas centralizadoras, reduzindo, assim, a autonomia dos estados. Diversos intelectuais e reformistas emergem, nesse cenário, debatendo sobre a educação nacional e as suas demandas mais urgentes, ao passo em que tais “reivindicações” passam a se apresentarem “na forma da lei”, através dos aparatos legais.

Por esta razão, evidenciamos os debates ocorridos nas Assembleias Constituintes, que tinham como objetivo a elaboração das referidas constituições. Os discursos que iniciam os debates acerca da constituinte de 1934 revelam-nos os desejos expressos pelos deputados, ali presentes, de favorecer uma educação que se voltasse também para a política, visto que a consideravam precária e atrasada. Tal intuito se forja a partir do anseio de formar uma elite cultural, que deveria se interessar pela política brasileira (BRASIL, 1934, p. 25).

De modo geral, os debates que se estabeleceram durante a elaboração da constituição versaram sobre a organização do ensino nos diferentes graus –primário e secundário– e acerca da responsabilidade de oferta, custeio e organização da educação, debatendo sobre a atribuição dessa responsabilidade à União ou aos estados. Ficou estabelecido – conforme consta na Constituição – que aos estados competiria a organização do ensino:

esperamos que, confiada aos Estados a organização do ensino em todos os seus graus, sob a orientação e a coordenação superiores do Govêrno Federal, teremos rasgado novos horizontes ao desenvolvimento intelectual da República, até agora tolhido por uma infecunda centralização oficial, mais preocupada com o aspecto profissional do ensino do que com a sua relevante finalidade cultural. (BRASIL, 1934, p. 373)

No que diz respeito à constituição de 1937, não conseguimos voltar para os debates ocorridos na Assembleia Constituinte, porque a sua composição não aconteceu. Ao contrário daquela consolidada em 1934, que passou pela apreciação dos deputados, a de 1937 foi redigida por um único personagem: o Ministro da Justiça Francisco Campos. Assim, em decorrência dos caminhos que nos levaram às fontes, amparamo-nos em um documento que, organizado por Walter Costa Porto, compõe o acervo do Senado Federal e versa sobre ponderações acerca da referida constituição, apresentando elementos históricos e legislativos sobre a sua publicação.

A referida constituição consolida-se a partir da implantação do Estado Novo, liderada pelo ditador Getúlio Vargas. Seu prólogo evoca o cenário que se estabelecia em

solo brasileiro: a suposta ameaça e infiltração comunista, que era, à época, um discurso amplamente utilizado para justificar a permanência de Vargas no poder e a limitação da oposição, bem como a censura dos meios de comunicação. Não sem razão, traz, em seu parágrafo inicial, a noção de que estaria atendendo às aspirações do povo brasileiro em favor da manutenção da ordem pública:

Atendendo às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente agravação dos dissídios partidários, que uma notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil. (BRASIL, 1937)

Sem o intuito de debruçarmo-nos sobre o caráter repressivo do Estado Novo e a sua relação com os regimes totalitários europeus; aqui, compete-nos apresentar as atribuições da Constituição à educação em solo nacional, compreendendo como o texto legal aborda a temática. Em primeiro lugar, a Carta Magna delimita, na seção “da educação e da cultura”, enquanto dever do Estado contribuir de maneira direta ou indireta para o estímulo da educação e da cultura, favorecendo as instituições científicas, artísticas e de ensino.

Ademais, instrui para a formação de instituições públicas que devem atuarem todos os graus de ensino, atentando para a consolidação de um ensino “pré-vocacional profissional”, destinado às classes menos favorecidas. A ênfase no ensino profissional destinado às classes mais pobres revela-nos que, durante o Estado Novo, a educação passa a assumir um caráter profissionalizante que tinha como intuito atender à necessidade de mão-de-obra para o labor nas indústrias criadas no período. Fato que é corroborado pelo Art. 131 do texto constitucional: “a educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência”. (BRASIL, 1937)

O trabalho fabril – desejado às camadas populares – também fora fomentado pelo texto constitucional, visto que ficava sob a responsabilidade das indústrias e dos sindicatos a criação de escolas de aprendizes, as quais os filhos dos operários deveriam frequentar. Ademais, a Constituição mantinha o ensino primário como obrigatório e gratuito e, conforme evidenciado, inseriu a educação física, o ensino cívico e trabalhos manuais como obrigatórios no currículo escolar.

Por fim, destacamos a crítica realizada pela constituinte de 1934, no que diz respeito às diversas reformas educacionais que foram realizadas no início do século, o que pode explicar o motivo da diminuição das reformas a nível nacional, no período compreendido entre 1934 e 1945:

esse mesmo suceder ininterrupto de reformas, contra o qual tanto se clama, prova antes de tudo que, em matéria de ensino, como em tudo mais, a experimentação é ainda o meio mais seguro de alcance da verdade. Ora, a experimentação, para ser proveitosa, deve ser repetida e variada; e para ser repetida não deve jamais empenhar, de cada vez, a Nação inteira, sujeitando-a a penosos e contínuos abalos, tal qual sempre se fez no Brasil. Isso posto, convém que cada Estado realize a sua, afim de que se generalizem pela Nação, tão somente os benefícios de tais experiências e não as suas repercussões frustrantes ou nocivas. É o que se tem verificado com as concludentes experiências de alguns Estados no que respeita ao ensino primário. (BRASIL, 1934, p. 374)

Ao conclamar a experimentação como elemento que antecede a promulgação de uma reforma, os deputados defendiam que cada estado deveria propor e consolidar as suas próprias reformas, levando a nível nacional somente aquelas que obtiveram êxito. Assim se encerrou a “Era Vargas”, com a redemocratização de 1946, tendo sido esse período marcado por novas orientações no tocante à educação, conforme veremos.

### 3.4A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1946: UM ANSEIO POPULISTA

A Segunda Guerra Mundial pode ser caracterizada como um dos eventos de maior importância histórica ocorrido no cenário mundial. Não somente pelas transformações físicas e econômicas ocasionadas por ela, mas também em face das novas delimitações políticas e sociais que se seguiram. No Brasil, os efeitos políticos da guerra também faziam-se notar, já que as pressões em prol da renúncia de Getúlio Vargas podem ser caracterizadas como uma influência direta desse processo e do novo cenário de bipolarização mundial que se seguia.

Portanto, a segunda metade da década de 1940 consolidou-se, no campo político brasileiro, pela emergência de líderes populistas<sup>33</sup> na chefia da jovem república, que iniciou-se com a eleição direta de Eurico Gaspar Dutra, em 1946, e findou com a deposição de João Goulart, em 1964. No que diz respeito às discussões historiográficas

---

<sup>33</sup>Aqui, entendemos o “Populismo” através da definição apresentada por Pereira (2010), quando defende que “[...] este deveria ser entendido como uma manifestação emblemática da transição dos países latino-americanos de uma fase de economia dependente (base agrário-exportadora) para uma fase moderna de expansão urbano-industrial, marcada pelo advento das massas populares”.

que permeiam o conceito “populismo”, destacamosaquele apresentado pela historiadora Ângela de Castro Gomes (2001), ao discorrer sobre o perfil dos diferentes atores que o integram:

[...] um proletariado sem consciência de classe; uma classe dirigente em crise de hegemonia; e um líder carismático, cujo apelo subordina instituições (como o partido, embora com ele conviva) e transcende fronteiras sociais (de classe e entre os meios urbano/rural). (GOMES, 2001, 25-26)

Ao fazermos referência à consolidação da educação nacional no período, partimos, inicialmente, da Constituição Federal promulgada durante o governo do então presidente Eurico Gaspar Dutra, ainda em 1946. Dentre os termos elencados na constituinte, podemos citar a responsabilidade atribuída à União para a elaboração das diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a educação passa a ser concebida como um direito de todos, sem distinção de gênero, classe, raça ou credo – mesmo que o ensino religioso continue a ser ofertado nas escolas oficiais<sup>34</sup>, o que apresenta-se também enquanto fruto das demandas sociais e políticas do período. No que concerne ao ensino primário, esse continuava sendo ofertado de maneira gratuita e as iniciativas particulares também possuíam liberdade de ensino.

Em contraposição à constituição varguista de 1937, que serviu como base legal para o Estado Novo, a constituição promulgada pelo então presidente Dutra em 1946, apresenta, em seus aspectos gerais, maior abertura democrática, sobretudo na esfera política. Além disso, podemos destacar algumas transformações no que diz respeito à oferta da educação nacional e aos moldes sob os quais a nova constituição passa a ser concebida.

Conforme mencionamos anteriormente, o texto constitucional consolida-se a partir da oposição entre diferentes narrativas discursivas e interesses diversos que se forjam em face da sua elaboração. Por isso, debruçamo-nos nos anais da Assembleia Constituinte, realizada em prol da elaboração da nova constituição, considerada a mais democrática até então. Dentre as suas principais características, evidenciamos o estabelecimento do voto direto e secreto; a garantia de autonomia política e administrativa dos estados; e, o que interessa-nos nesta discussão, uma legislação específica para a educação.

---

<sup>34</sup>Nesse caso, a matrícula e frequência nas disciplinas que versam sobre o ensino religioso são facultativas aos estudantes.

Como este trabalho versa sobre a educação feminina, compete-nos apresentar elementos estabelecidos durante a Assembleia Constituinte que objetivavam a criação de um Estatuto Jurídico da Mulher, estabelecendo algumas diretrizes acerca da sua atuação e do sentido que a educação voltada à mulher deveria assumir. Ao rememorar a Constituição de 1934, apontamos que esta atribuiu às mulheres alguns direitos fundamentais, como é o caso do direito ao voto. Nesse sentido, a Constituição de 1946 não pretendia retirar tais direitos, mas consolidar algumas normativas acerca da atuação feminina, segundo consta nos discursos dos deputados que estavam presentes na assembleia.

A justificativa para tal residia na crítica à afirmação de que havia uma preocupação acerca da atração da mulher pela

[...] tentação da burocracia, com possíveis reflexos futuros sobre as atividades masculinas, e, de outro lado, a mulher afastada de umas tantas funções que, exclusivamente, lhe deveriam pertencer, em alguns dos setores do trabalho, sobretudo, **no campo educacional, que sempre considerei um complemento do lar**, nos seus altos objetivos e por seus processos afins. (BRASIL, 1946, p. 304)

A fala de um dos deputados, não identificado pelo documento, reflete o caráter pretendido pela educação: ser um complemento às atividades do lar, mas, além disso, ser uma possibilidade para que as mulheres, a partir da educação, possam alçar a política brasileira: “[...] que mulheres brasileiras ilustres venham a fazer parte da futura comissão do anteprojeto do Código Civil, para sua colaboração nos capítulos referentes à família” (BRASIL, 1946, p. 304), afirmou deputado.

No entanto, a emancipação da mulher não era pretendida para todas as classes. A educação proposta não buscava a participação política de todas as mulheres, mas a defesa do lar enquanto extensão da atuação feminina:

não queremos a mulher regredida às quatro paredes da casa, prisioneira, à espera do casamento, suprema aspiração de uma juventude feminina, sem ânimo educado nos encorajadores anelos do valor próprio e da independência econômica futura. Absolutamente, não! O que pregamos é a preparação educativa da mulher brasileira para o nobre mister da mãe completa, por uma pedagogia moral e científica adequada e intensa. A defesa do lar é o ponto culminante do nosso programa. Fora do lar, só no exercício de mestra, enfermeira, compreendido todo o serviço pupilar, porque, repetimos, a escola, os hospitais e as pupileiras são outros tantos lares, como campos do trabalho. (BRASIL, 1946, p. 306)

É nesse contexto e com essa mentalidade que algumas reformas educacionais consolidaram-se, a exemplo da LDB promulgada em 1961, que será discutida no próximo capítulo, apresentando as suas normativas no tocante à educação e as possibilidades evidenciadas a partir dela para a educação feminina. A exemplo de reformas educacionais consolidadas no período, destacamos o Decreto-Lei nº 8.529, publicado em 02 de janeiro de 1946, responsável por instituir a Lei Orgânica do Ensino Primário.

A referida lei insere-se em um contexto de transformações na sociedade brasileira, mas também de consolidação de reformas educacionais que visavam regulamentar e organizar o ensino, a exemplo do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organiza o ensino industrial; do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que institui o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); do Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942, que organiza o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; e do Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial.

No que concerne às atribuições da Lei Orgânica do Ensino Primário (1946), esta definiu as categorias desse ensino:

Art. 2º O Ensino Primário abrangerá duas categorias de ensino:  
 O ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete à doze anos;  
 O ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.  
 Art. 3º O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos: o elementar e o complementar;  
 Art. 4º O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo. (BRASIL, 1946, n.p.)

As determinações que voltavam-se para o ensino primário eram destinadas tanto para meninos, quanto para as meninas, sem distinção quanto aos conteúdos, carga horária ou requisitos de formação. No entanto, o cenário rural apresentava outras delimitações, como determina a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, instituída a partir do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Em sua tônica, está a necessidade de preparação profissional para os trabalhadores e trabalhadoras agrícolas, de modo que

[...] em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres. (BRASIL, 1946, n.p.)

A fim de compreender a legislação destinada às escolas do campo, faz-se necessário destacar que foi somente no século XX que o eixo “educação rural” passou a compor o ordenamento jurídico brasileiro. Nesse período, aconteceram intensos debates sobre a incorporação dessa educação, pois reconhecia-se a importância da consolidação da educação rural para atuar em dois movimentos: conter o avanço migratório do campo para a cidade e aumentar a produtividade agrícola.

Nesse sentido, o modelo de educação que se desenha é voltado para atender a esses objetivos, sem necessariamente prezar por uma educação libertadora, emancipatória ou que atenda ao ingresso no ensino superior. Em uma perspectiva em que à educação atribuía-se a responsabilidade de “salvar” as cidades da desordem, bem como de elevar a produtividade, a educação desenhava-se direcionando algumas normativas que eram destinadas aos homens e às mulheres.

Assim, nas disposições preliminares do referido decreto destaca-se que a lei atua no sentido de estabelecer as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino que estende-se até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. É somente no título V, contudo, que evidencia-se a abordagem acerca do ensino agrícola feminino, contendo as orientações para a educação de mulheres.

O Art. 51 determina que tanto homens, quanto mulheres possuem direitos iguais de ingressar nos cursos de ensino agrícola, mesmo que existam diretrizes específicas para as mulheres:

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.

2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado.

3. Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.

4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.

5. Além dos cursos de continuação para mulheres que trabalhem na agricultura e destinados a dar-lhes sumário ensino de um ofício agrícola, ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola à mulheres que trabalharem nas lides do lar cursos de continuação de economia rural doméstica para ensino rápido e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural. (BRASIL, 1946, n.p.)

Uma vez que o nosso intuito é o de compreender como se estabelecia a educação para as mulheres no referido decreto, analisamos os elementos presentes no Art. 52, com vistas a esta compreensão. Em primeiro lugar, destacamos a recomendação de que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam ofertados em estabelecimentos onde só devem frequentar alunas. Nesse sentido, apesar de o decreto estabelecer que “homens e mulheres possuem direitos iguais”, as prescrições para as mulheres contradizem o que fora posto, já que nem no estabelecimento de ensino é recomendável a presença de homens e mulheres juntos.

Em segundo lugar, são postas as diferenças biológicas entre homens e mulheres como justificativa para que as atividades realizadas pelas mulheres sejam reduzidas, o que ancora-se na defesa de que existem algumas atividades que não lhes são adequadas. Ademais, soma-se às restrições ao ensino feminino a necessidade de educar a mulher para o lar, com a inserção de disciplinas como “economia rural doméstica”. Considerando a “personalidade feminina” e o “papel da mulher na vida do lar”, a educação agrícola forja-se sob a tônica de que o espaço doméstico é o adequado e desejado para as mulheres, tendo, assim, a educação o dever de garantir que elas permaneçam onde lhes é desejável.

### 3.5 A CONSTITUIÇÃO DE 1967 DURANTE O REGIME CIVIL MILITAR: OS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO FEMININA

No Brasil, a década de 1960 consolidou-se enquanto um período antidemocrático, efetivado, a partir de 31 de março de 1964, com a instauração do regime civil-militar, que contou com a deposição do líder populista João Goulart da presidência e deu início a uma sequência de presidentes militares que governaram o país, de maneira ditatorial, até 1985, ano da redemocratização do Brasil. Os anos que se seguiram a partir do “Golpe de 1964” foram marcados por intensa agitação social de setores que, opondo-se ao cunho ditatorial do período, contestavam a organização política que perseguia a oposição e limitava as liberdades civis individuais e coletivas.

Dentre os personagens que ocuparam a cena pública em contestação à repressão e à falta de liberdade de expressão, destacamos a participação de mulheres que romperam com o “véu da fragilidade” e não se deixaram limitar pelo espaço privado, sendo denominadas, em face da sua atuação, enquanto militantes políticas e, ainda, “subversivas”. Essas mulheres direcionavam as suas pautas em favor das liberdades

políticas e civis, das eleições diretas, dos direitos trabalhistas, dos direitos dos trabalhadores rurais e da consolidação de uma educação plural e democrática, de acesso a toda a população.

Por certo, todas as esferas da vida social passaram a sentir os reflexos do novo modelo político instaurado: as artes, a economia, o direito, a imprensa e também o sistema educacional. O novo modelo de educação era pensado para atender aos interesses dos grupos dominantes, para conter a oposição e para permitir a perpetuação do próprio regime. Como destacado, as décadas de 1950 e 1960 foram pautadas em intensos debates acerca da educação brasileira, contando com a atuação de diversos intelectuais e líderes políticos que almejavam a organização de um sistema de ensino mais democrático e popular que, de um lado, formasse cidadãos conscientes de seus direitos e, de outro, pudesse superar as desigualdades socioculturais, marcas latentes do período.

Nesse sentido, acreditamos que compreender como a escola passa a ser pensada no período requer apresentar algumas informações norteadoras. Em primeiro lugar, se tem um momento de intensa perseguição a importantes pensadores da educação que defendiam a consolidação de uma educação plural, democrática e libertadora, como, por exemplo, Paulo Freire e Darcy Ribeiro. Posteriormente, acreditamos, ainda, que a educação no período precisa ser compreendida enquanto fruto de disputas entre diversos setores que desejavam postular uma educação aos seus moldes: os militares, corporações empresariais e os grupos políticos.

É nesse cenário que a Constituição de 1967 é forjada. Como já mencionado, a constituição abrange não somente as legislações educacionais, mas também os diversos fatores que regem a vida social. No que diz respeito à temática “educação”, a Constituição abrange algumas delimitações: à União caberia legislar sobre os planos nacionais da educação; a educação deveria ser dada no lar e na escola e, ainda, ser garantida a igualdade de oportunidade. Ademais, acrescenta-se o incentivo à pesquisa científica e tecnológica, bem como a efetivação de serviços de assistência educacional aos alunos necessitados.

Não podemos considerar, nesse sentido, que a Constituição de 1967 buscou atender a consolidação de uma educação emancipatória, já que isso não condizia com o próprio regime político instaurado. Além disso, é nesse período que temos a inclusão de disciplinas como a “moral e cívica”, que buscavam, entre outros, formar um cidadão que cumprisse com os seus deveres cívicos sem questionar a ordem vigente, mostrando-

nos que a educação também foi utilizada como palco de disputas para a perpetuação da ordem social e política estabelecida.

No intuito de compreender as principais transformações nas Constituições Federais e as ideias presentes nos diferentes textos constitucionais, elaboramos o quadro abaixo, com vistas à síntese dos principais elementos neles contidos.

Quadro4 - Mapeamento das principais ideias presentes nas Constituições Federais, no recorte temporal compreendido entre 1824 e 1988

<b>IDEIAS CONTIDAS NAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS</b>	<b>1824</b>	<b>1891</b>	<b>1934</b>	<b>1937</b>	<b>1946</b>	<b>1967</b>	<b>1988</b>
Igualdade jurídica de todos os cidadãos	X	x					x
Instrução primária gratuita a todos os cidadãos	X		x	x	x	x	x
Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos		x					
A União deve traçar as Diretrizes da Educação Nacional			x	x	x	x	x
Educação rural			x				
Educação como direito de todos			x			x	x
Educação como direito da prole e dever do Estado				x			
Matrícula facultativa no ensino religioso					x	x	
Educação como direito social							x
Proporcionar os meios de acesso à educação				x			x

Fonte: A autora (2023).

Em síntese, esta seção buscou demonstrar as principais transformações nos textos constitucionais em relação à educação e, mais precisamente, à educação de mulheres e às suas possibilidades de inserção e permanência no sistema educacional. Assim, as orientações legais propostas pelas Constituições dão margem para a efetivação de reformas nacionais e regionais que versam sobre tal aspecto, o que permite-nos observar, em termos percentuais, os efeitos da legislação na inserção das mulheres na escola.

Nesse sentido, a próxima seção aborda a perspectiva jurídica e educacional trazida pela Constituição Federal de 1988 e as duas LDB (1961 e 1996), bem como a reforma de 1971; aqui, referida como Lei nº 5.692 de 02 de agosto de 1971. Tal análise tomará como apoio as amostras de censos educacionais que apresentam a porcentagem

da participação feminina no campo educacional, no período mais recente. Os dados disponibilizados serão, principalmente, aqueles disponíveis no INEP e os dispostos em trabalhos acadêmicos que abordam a temática.

#### **4 A EDUCAÇÃO DAS MULHERES ATRAVÉS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1961, 1971, 1996): ENTRE A PRESCRIÇÃO LEGAL E A PRÁTICA**

O abismo entre o “prescrito” e o “vivido” pode ser imenso. Em muitos casos, esse abismo pode ser fruto das próprias transformações sociais, uma vez que aquilo que fora definido no corpo da legislação acaba em desuso, decorrente, entre outros fatores, da mudança de mentalidade. Faria Filho (1998) adverte que a legislação, seja ela qual for, está em íntimo e continuado diálogo, acompanhando o ritmo das transformações sociais. Assim, já que os moldes educacionais delimitados ao Brasil são frutos também da legislação educacional, aplicamos a mesma perspectiva ao tratarmos da educação feminina, tendo como base a Constituição Federal de 1988, as LDB e os censos educacionais relacionados à temática da educação das mulheres.

Entre os anos de 1964 e 1985, o Brasil vivenciou um período de cerceamento das liberdades individuale coletiva. Denominado pela historiografia recente como “regime civil-militar” e “ditadura civil militar”, esse período foi marcado pela perseguição política aos grupos de oposição, mas também pela consolidação de novas delimitações no campo educacional que objetivavam fortalecer e legitimar a ordem vigente. É esse o caso da reforma realizada, em 1971, da LDB de 1961, publicada durante o governo presidencial de João Goulart.

A Constituição de 1934 evocava a necessidade de formulação de uma legislação que tratasse especificamente da educação brasileira. Tal necessidade foi traduzida, 27 anos depois, na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional. Na referida lei, a educação passou a ser entendida como um direito de todos, seja larouna escola.

Nesse sentido, a legislação delibera acerca do direito à educação, que deve ser assegurado, segundo os termos do Art. 3º, a saber: pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular em todos os graus de ensino. Ademais, a legislação estabelece a obrigatoriedade de o Estado fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades para todos.

Além disso, enquanto elementos legais presentes na LDB, publicada em 1961, pontuamos que ela concedeu mais autonomia aos órgãos estaduais e regulamentou a existência dos Conselhos Estaduais e Federal de Educação; além de determinar o empenho obrigatório de recursos financeiros para investimentos na área. No que diz respeito às transformações práticas, ou seja, àquelas que reverberaram diretamente no ensino, destacamos que o ensino religioso tornou-se facultativo, exigiu-se uma formação mínima para os professores e determinou-se a obrigatoriedade de matrícula para os alunos no ensino primário, com duração de quatro anos. Mesmo existindo outras disposições referentes à educação na referida legislação, selecionamos as expressas acima como forma de apresentar as principais deliberações que voltaram-se para a educação nacional.

A Lei de nº 5.692, publicada em 11 de agosto de 1971, durante o governo militar de Emílio G. Médici, constituiu-se como uma reforma àquela promulgada em 1961, responsabilizando-se por fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, dando outras providências referentes à educação nacional. Nesta lei, passa a ser garantida a equivalência de todos os cursos de grau médio, o que possibilitou que as mulheres tivessem maiores oportunidades de ingressar no ensino superior, uma vez que quem tivesse o curso de magistério poderia disputar as vagas no ensino superior por meio dos vestibulares. Ficou estabelecido no Art. 23º:

Art. 23. Observado o que sobre o assunto conste da legislação própria:

- a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas, habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior;
- b) os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins.

Para além dos elementos propostos, a LDB focou na transformação de alguns elementos relacionados à educação, quais sejam: transformação do ensino primário e ginásial em 1º e 2º graus; estabelecimento do ano letivo de 180 dias; ensino supletivo no modo de Educação à Distância (EaD); e a aprovação de novas disciplinas obrigatórias como Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde.

De acordo com Beltrão e Alves (2009), somente durante a década de 1970, pode-se observar a reversão do hiato de gênero no ensino superior. Aqui, entendemos o “hiato de gênero” como a discrepância entre as taxas de acesso feminino ao ensino quando

comparadas aos índices masculinos. Tal transformação acompanha a necessidade de atender às demandas da industrialização do país, ocorridas também nas décadas de 1960 e 1970, tendo como inspiração os moldes norte-americanos.

Desse modo, os governos militares tomaram algumas medidas para atender a demanda crescente por vagas e qualificação profissional, gerando crescimento nos índices dos cursos de graduação e pós-graduação, com o objetivo de formar professores para atender às demandas da universidade e atuar no desenvolvimento da pesquisa científica. Tais medidas centram-se na própria “visão pedagógica” assumida pelos governos militares, já que, durante o período, a vitória das forças socioeconômicas dominantes – nesse caso a “direita” – buscou adequar a ideologia política ao modelo econômico, levando a educação nacional a adequar-se às demandas econômicas do país (SAVIANI, 2008).

De acordo com Lima (2013),

[...] o desenvolvimento do capitalismo em nosso país, a expansão da educação superior passou a ser uma exigência do próprio capital, seja de capacitação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguês sob a imagem de ‘política inclusiva’. (LIMA, 2013, p. 6)

Desse modo, no período citado, a relação entre a “educação nacional” e o “capital financeiro” conduzia o ensino a assegurar o aumento da produtividade e da renda no país (SAVIANI, 2008). Os objetivos financeiros aplicados à educação estendiam-se a todas as modalidades de ensino, alcançando desde a escola primária ao ensino superior. Assim, ficavam estabelecidos os objetivos concernentes à educação, que efetivavam-se a partir de medidas direcionadas às diferentes modalidades de ensino da educação nacional.

No quadro abaixo, elaborado com base nas concepções apresentadas por Saviani (2008), estão dispostos os objetivos direcionados às diferentes modalidades de ensino, com destaque para o desejo de atender às demandas por recursos humanos para as empresas nacionais e multinacionais, que inseriam-se na lógica do desenvolvimento industrial brasileiro nas décadas de 1960 a 1980.

Quadro 5 - Mapeamento realizado considerando as três modalidades de ensino da educação nacional

	<b>ESCOLA PRIMÁRIA</b>	<b>ENSINO MÉDIO</b>	<b>ENSINO SUPERIOR</b>
--	------------------------	---------------------	------------------------

<b>OBJETIVOS</b>	Capacitar os educandos para a realização de determinadas atividades práticas, mediante sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho.	Preparar os profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, oferecendo a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho.	Formar a mão-de-obra especializada que era desejada pelas empresas – inclusive multinacionais – e pelos dirigentes do país. Introdução de cursos de curta duração no ensino superior que voltavam-se para atender a demanda de profissionais qualificados.
------------------	--	---	--

Fonte: Saviani (2008, p. 295-296).

De modo geral, as informações apresentadas revelam-nos a ênfase atribuída à educação para suprir com as demandas do mercado de trabalho, aumentando a capacidade produtiva do país, que associava-se aos investimentos estrangeiros em solo nacional, inclusive dos Estados Unidos. É nesse contexto que se insere a LDB de 1971, que estabelece um conjunto de reformas que buscavam atender a essas novas demandas do capital internacional e financeiro.

No entanto, destacamos que as novas demandas por profissionais qualificados permitiram a expansão do ensino superior no país, seja através das Universidades Federais<sup>35</sup>, seja através das instituições privadas que também ofertavam essa modalidade de ensino. Nesse sentido, à medida que emergem novas demandas por profissionais qualificados para ocupar postos no mercado de trabalho, evidenciamos dois movimentos que se entrelaçavam para compor o cenário do país. Se por um lado, sublinhamos a expansão do capital produtivo em solo nacional; por outro, mais mulheres passaram a atuar no mercado de trabalho.

No que diz respeito às camadas populares e às mulheres, a universidade passa a apresentar-se como uma possibilidade de ascensão social. No entanto, a expansão que observava-se no ensino superior não correspondia às demandas efetivas da população, o que desencadeou pressões estudantis e sociais em favor da ampliação das vagas (PEREIRA; FAVARO; SEMZEZEM, 2021). É nesse contexto, mesmo que relativamente precário, que as mulheres passam a ingressar em maior número no ensino

---

<sup>35</sup>No que concerne às Universidades Federais, destacamos a reforma efetivada em 1968, através da Lei nº 5.540, de 28 de novembro, responsável por fixar as normas de organização e funcionamento do ensino superior e a sua articulação com a escola média.

superior, uma vez que foram as reformas propostas em 1971 que constituíram-se como importante marca do acesso feminino à escola, mas também ao ensino superior no Brasil, haja vista o que demonstram os censos educacionais da década de 1960 e 1970.

Segundo os censos do IBGE, a escolarização das mulheres no ensino superior passou por uma ascensão que pode ser notada desde a década de 1940. De acordo com os índices, entre 1930 e 1940, haviam 7.639 mulheres matriculadas no ensino superior, em contraposição aos homens, que ocupavam a marca de 32.655 das matrículas. No período, compreendido entre 1940 e 1950, observamos, ainda que de maneira tímida, um crescimento do número de matrículas femininas. Os números indicam que as mulheres passaram a ocupar 21.123 vagas, enquanto os homens também elevavam o seu grau de escolarização, ocupando 189.152 das matrículas.

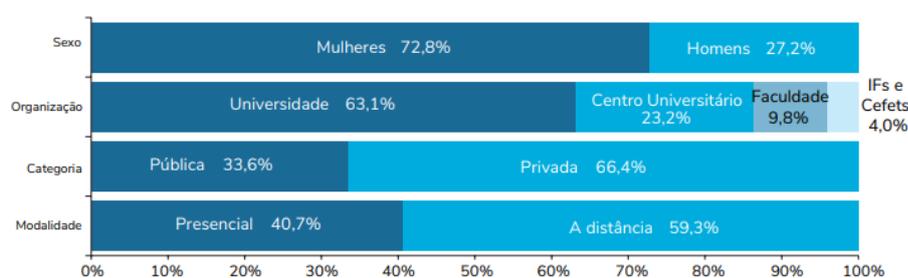
No que se refere às matrículas femininas, as taxas chegam a quase o dobro entre os anos de 1950 e 1960, passando a ocupar 41.199 das vagas, em contraposição aos homens, que elevam as suas matrículas para 246.755. Na década seguinte, as mulheres ocupam a marca de 138.496 mulheres matriculadas, enquanto os homens seguem na liderança com 402.852 das matrículas. No entanto, os anos que se seguem são ainda mais marcantes para a entrada das mulheres no ensino superior.

Entre os anos de 1970 e 1980, a presença das mulheres no ensino superior chega à marca de 806.812 mulheres matriculadas, em contraste com 1.002.706 homens, no mesmo grau de ensino. De acordo com um levantamento realizado por Saviani (2008), o período que se estabelece entre 1964 e 1973 foi marcado por uma grande expansão no crescimento de diferentes graus de ensino, com ênfase no ensino superior, que registrou um crescimento de 744,7%. Conforme o autor, “[...] o grande peso nessa expansão se deveu à iniciativa privada: entre 1968 e 1976, o número de instituições públicas de ensino superior passou de 129 para 222, enquanto as instituições privadas saltaram de 243 para 663” (SAVIANI, 2008, p. 300), demonstrando que, no que diz respeito ao ensino superior, a política educacional voltava-se para a participação privada na oferta da educação.

Ao voltarmos-nos para os dados do IBGE, constatamos que foi, justamente, a partir da década de 1980 que as mulheres conseguiram ultrapassar o sexo oposto em relação à inserção no ensino superior. Ocupando 2.004.743 das matrículas, as mulheres contrapõem-se aos 1.923.516 homens matriculados. Nas duas décadas seguintes, os índices são ainda mais expressivos em relação às mulheres.

Entre 1990 e 2000, as mulheres ocupavam a marca de 2.983.310, enquanto os homens estiveram na retaguarda, com o índice de 2.502.400 homens matriculados. Já entre os anos 2000 e 2010, as mulheres não somente estiveram à frente, como também abriram uma ampla margem de separação em relação aos homens, com 7.829.666 e 5.634.092, respectivamente. Com o intuito de obter dados mais recentes sobre a matrícula de mulheres no ensino superior, mais especificamente no marco temporal de 2010 a 2020, recorreremos ao INEP:

Gráfico 1 – Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura por sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino – 2020.



**GRÁFICO 18**  
PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA POR SEXO, ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, CATEGORIA ADMINISTRATIVA E MODALIDADE DE ENSINO – 2020

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Como revela-nos o gráfico acima, em relação à matrícula nos cursos de graduação em licenciatura, as mulheres ultrapassaram os homens, ocupando 72,8% das matrículas, enquanto o sexo oposto ocupa 27,2% das vagas. Apesar de o gráfico dispor de dados referentes às modalidades de ensino, categoria administrativa e organização acadêmica, interessa-nos analisar o percentual de inserção feminina nos cursos superiores, como forma de fomentar as discussões aqui propostas.

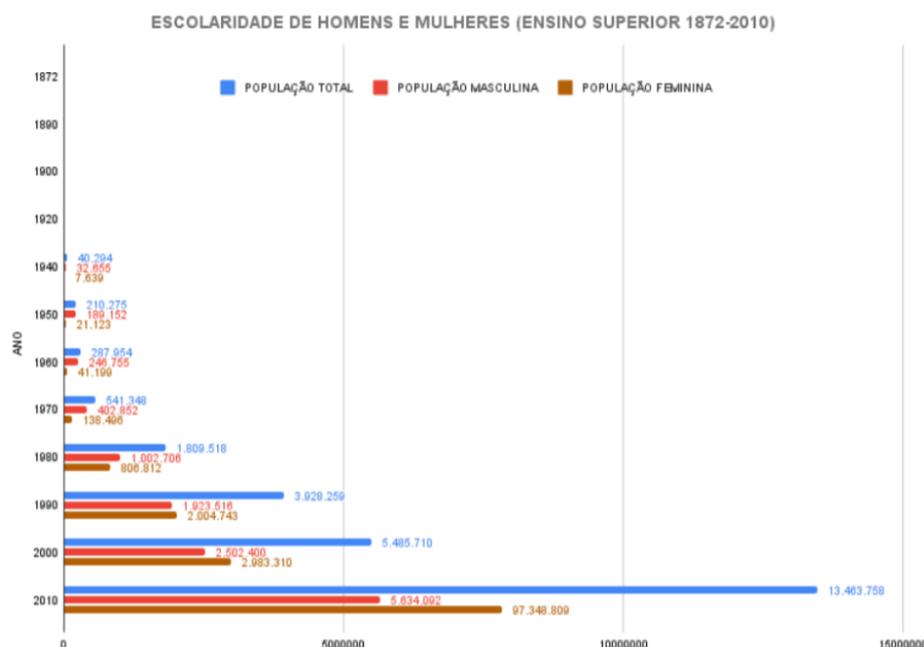
A abordagem utilizada acima, bem como os índices apresentados fazem referência ao ensino superior, cuja permissão para a matrícula feminina, como visto, se deu a partir de 1879. Mas, a educação básica também apresenta elementos que direcionam-se para a inserção de diferentes sujeitos em suas modalidades – ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio. Na própria Constituição Federal de 1988, ela é tida como um direito do cidadão, pois

como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil,

social, política e cultural [...] A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. (CURY, 2008, p. 294)

Conforme demonstram os censos, a participação feminina no ensino superior avançou, consideravelmente, a partir da década de 1970. É o que evidencia-se no gráfico a seguir:

Gráfico 2 –Escolaridade de homens e mulheres (Ensino Superior 1872 – 2010)



Fonte: Oliveira, Lima eBarreto (2023)

Os dados expostos acima evidenciam que, a partir da década de 1970 e, mais precisamente, a partir de 1980 e 1990, as mulheres conseguiram ampliar a sua participação no ensino superior, chegando a superar os homens nas décadas seguintes. Tais números são frutos, para além das demandas sociais, sobretudo das mulheres, das legislações que permitiram a crescente da inserção feminina no ensino superior. No que diz respeito às referidas legislações, podemos destacar o Decreto nº7.247, publicado em abril de 1879 – conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho –, que permitiu a entrada das mulheres nos cursos de ensino superior, e a própria reforma proposta pela LDB de 1971, que, mesmo considerando as suas características que anteriormente foram discutidas, , contribuiu para a expansão do ensino superior no país.

Tal observação torna-se ainda mais pertinente ao voltarmos-nos para a Constituição Federal de 1988 e para as suas resoluções, no tocante à educação, bem como para as possibilidades oferecidas por meio dela em relação à educação feminina,

considerando o contexto sociocultural da sociedade brasileira década de 1980 e nos anos que a antecedem.

Na primeira metade da década de 1960, o país foi palco da instauração do regime político civil-militar, marcado pela tensão política e social, pela opressão, repressão policial e pela censura. Desse modo, a tomada do poder político e também jurídico pelos militares foi consagrada com a deposição do então presidente João Goulart e alterou, significativamente, a organização social e política do Brasil. Nesse sentido, o processo e as lutas em prol da redemocratização do país ecoavam por meio do lema “Diretas Já!” e refletiam a necessidade de convocação de eleições diretas, que seriam responsáveis por efetivar o processo de redemocratização do Brasil.

Apesar disso, Saviani (2008) considera que o período autoritário do regime militar deixou, na educação brasileira, um legado que consiste na institucionalização da visão produtivista da educação, que “[...] resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional da Educação, aprovado em 2001” (SAVIANI, 2008, p. 298). A defesa de Saviani (2008) corrobora o cenário atual da educação no país, haja vista a implantação do Novo Ensino Médio e a expansão dos cursos técnicos em todo o país, que objetivam, entre outros, formar mão-de-obra para ocupar os postos de trabalho, sem, necessariamente, desenvolver nos estudantes uma formação crítica e de caráter emancipatório, conforme discutiremos na próxima seção.

No cerne das discussões que versavam sobre a redemocratização do país, situava-se a latente necessidade de elaboração de uma nova Constituição Federal que respondesse aos anseios democráticos do povo brasileiro e que fizesse oposição àquela outorgada em 1967 pelos militares. Assim, a chamada “Constituição Cidadã”, publicada em 05 de outubro de 1988, evocava a necessidade de consolidação de novas normativas, no tocante à educação nacional.

Em face da urgência da elaboração dessa Constituição, em 07 de abril de 1987, iniciou-se a Comissão de Sistematização, com a finalidade de dar cabo à eleição para os cargos de presidente e de primeiro e segundo vice-presidentes para a Assembleia Constituinte. Seguidos os trâmites legais, o advogado, jornalista e, à época, senador, Afonso Arinos, presidente da Comissão, destacava a importância dela:

o dever da Comissão de Sistematização é fazer com que a representação englobe a participação, dando não apenas as linhas próprias, incluindo no texto da Constituição aqueles aspectos de democracia direta que nos pareçam

irrefragáveis, impossíveis de serem afastados. O que precisamos é tomar a iniciativa de fazer com que a nossa representação se transforme em participação. Temos de sentir tudo aquilo por que o povo está clamando, tudo aquilo que o povo está esperando, tudo aquilo contra o que o povo está protestando. Esta Comissão tem o destino terrível de desafiar a esperança. É muito perigoso desafiar a esperança de um povo. E quando isso cabe a um grupo de homens e mulheres que fazem parte desta Comissão, eu digo: é uma responsabilidade histórica da qual não poderemos fugir. (BRASIL, 1987, p. 8)

O discurso do senador Afonso Arinos convoca-nos a refletir não somente acerca da urgência de elaboração da Constituição Federal, mas também da sua necessidade de traduzir os anseios do povo brasileiro nela. Isto porque o referido texto legal deveria munir-se de aspectos democráticos, contrapondo-se ao regime político civil-militar autoritário, expressando as pautas apresentadas por aqueles e aquelas que conclamavam a redemocratização do Brasil e a construção de um “novo país”.

Tal democratização se faria refletir não somente na abertura política efetivada em 1985, mas também na concretização da participação do povo, ali representado por meio dos deputados. Desse modo, de acordo com o senador Afonso Arinos, as pautas presentes no texto legal só teriam validade se fossem elaboradas contemplando os anseios do povo brasileiro. Assim, as classes populares deveriam ter os seus desejos refletidos na elaboração do texto legal e, ainda, ser contempladas por suas determinações.

Nessa perspectiva e fazendo relação à participação de diferentes sujeitos na elaboração da Constituição, a sua fala destaca que homens e mulheres fazem a Constituição, pois homens e mulheres são partes dela, o que contribui para que homens e mulheres sejam beneficiados por ela. A ênfase na apresentação de “homens e mulheres” se dá em decorrência do longo passado histórico de exclusão das mulheres na elaboração e formulação dos textos legais, período em que os homens – “homens da lei” – construam legislações com base em suas próprias ideologias e vontades.

Diante disso, evocamos o passado histórico de exclusão das mulheres para destacar que muito já lhes fora negado, seja na elaboração das legislações, devido ao impedimento de sua participação política, sejam as discrepâncias com aquilo que estabelecia-se para o sexo oposto. Nesse sentido, ao incluir “homens e mulheres”, o legislador indica que a Constituição Federal de 1988 deveria ser formulada atentando para a devida participação de ambos, o que reflete na própria consolidação da educação nacional, já que esta constitui-se enquanto fruto das configurações sociais e políticas.

A esse respeito, o presidente do Brasil, à época, teceu considerações na ocasião da instalação da Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, realizada em 03 de setembro de 1985:

o que faz a autenticidade das Constituições não é a forma de convocar-se o Colégio Constituinte: é a submissão do texto fundamental à vontade e à fé dos cidadãos. Essa vontade e essa fé, para que se manifestem, reclamam discussão, como reclamam recolher e codificar a reflexão que ela provoque. Encontram-se aqui alguns dos mais ilustres e honrados cidadãos deste país. Sou responsável pela escolha deste grupo, e fico feliz em lhes dizer que não foi fácil a decisão. **O Brasil dispõe de milhares de homens e mulheres capazes de interpretar o sentimento do povo, e ter-se à razão do povo, e de servir com alegria ao povo.** A Comissão não substituirá o Congresso nem substituirá o povo. Será, na verdade, uma ponte de alguns meses entre a gente brasileira e os representantes que ela elegerá. Servirá como uma área de discussão livre e informal das razões nacionais, submetendo ao debate público teses básicas quanto ao Estado, à sociedade e à nação. (BRASIL, 1985, n.p., grifo nosso)

Alguns elementos podem ser sumariados em relação à elaboração da Constituição, a partir da fala de José Sarney. Em primeiro lugar, o presidente destaca que a Constituição legitima-se e justifica-se a partir da vontade e da fé dos cidadãos, o que torna-a, ao mesmo tempo, autêntica e legítima. Posteriormente, destacamos que o presidente evoca que os homens e as mulheres redatores(as) da Constituição tinham como objetivo interpretar os sentimentos do povo e, assim, em legislar nome deles(as).

Desse modo, para o presidente, a comissão não deveria substituir o povo, mas traduzir os ideais e anseios dos cidadãos brasileiros. Mais uma vez, destacamos a ênfase atribuída à presença das mulheres<sup>36</sup> na referida comissão, o que indica a importância da sua participação na elaboração da Carta Magna, que iria não somente reger a vida política do país, mas também determinar os elementos que deveriam compor os mais variados aspectos da vida social, como é o caso da educação nacional. No que diz respeito à participação das mulheres na elaboração da constituinte, destacamos que 26 mulheres<sup>37</sup> participaram da sua redação, o que constitui-se como um marco para a participação feminina na elaboração de legislações.

---

<sup>36</sup>Além das demais deputadas eleitas que participaram da redação da constituinte, destacamos a participação das deputadas federais Benedita da Silva, que ocupou a cadeira de 3ª Secretária, e Abigail Feitosa, que participou da constituinte como relatora adjunta.

<sup>37</sup>Ao considerar a importância histórica dessas mulheres, reservamos um espaço, neste trabalho, para citá-las: Abigail Feitosa (PMDB-BA); Anna Maria Rattes (PSDB-RJ); Benedita da Silva (PT-RJ); Beth Azize (PSB-AM); Cristina Tavares (PMDB-PE); Dirce Tutu Quadros (PTB-SP); Eunice Michilles (PFL-AM); Irma Passoni (PT-SP); Lídice da Mata (PCdoB-BA); Lúcia Braga (PFL-PB); Lúcia Vânia (PMDB-GO); Márcia Kubitschek (PMDB-DF); Maria de Lourdes Abadia (PFL-DF); Maria Lúcia (PMDB-AC); Marluce Pinto (PTB-RR); Moema São Thiago (PTB-CE); Myrian Portella (PDS-PI); Raquel Cândido

Deve-se considerar que a participação feminina na redação da constituinte apresenta-se não somente como um marco jurídico, mas também como um marco histórico para a luta das mulheres em prol da reivindicação de direitos. Isto porque foi somente com a publicação da Constituição que as mulheres alcançaram a liberdade jurídica perante a lei, assegurada pelo Art. 5º, quando declara que:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição [...] (BRASIL, 1988, n.p.).

Ademais, consideramos que tais transformações, observadas no texto jurídico, que consideram homens e mulheres como iguais em direitos e obrigações, não ultrapassam ou anulam as tradições inventadas que reservaram e continuam a reservar à mulher um lugar e uma posição diferente daquela destinada para o homem. Desse modo, é necessário reconhecer a importância da igualdade jurídica proposta pela legislação, mas torna-se fundamental compreender que, nas diferentes esferas da vida social, as mulheres ainda estão em desigualdade, a exemplo das dificuldades de contratação no mercado de trabalho, da discrepância salarial em relação ao homem e das múltiplas funções que ela exerce em sua “segunda carreira”: o lar.

Nesse sentido, a inviolabilidade dessa garantia assegura a elaboração de políticas públicas, com foco na superação das desigualdades entre os sexos, mesmo que ainda exista um extenso caminho a ser trilhado. Tal garantia, além de ser fruto da participação das mulheres na Assembleia Constituinte, é também um advento da mobilização das mulheres nas campanhas políticas em prol da ampliação dos seus direitos, através do engajamento nas lutas e pautas sociais, e da ampliação da sua participação nos partidos políticos e nos espaços públicos.

Deve-se destacar a campanha “Mulher e Constituinte”, lançada em 1985, que foi amplamente divulgada nos estados brasileiros, através de propagandas na TV e da elaboração de livretos, entre outros. O referido movimento destacava a importância da presença da mulher para a inclusão das demandas femininas no texto constitucional, o que reverbera diretamente na temática “educação”.

---

(PFL-RO); Raquel Capiberibe (PMDB-AP); Rita Camata (PMDB-ES); Rita Furtado (PFL-RO); Rose de Freitas (PMDB-ES); Sadie Hauache (PFL-AM); Sandra Cavalcanti (PFL-RJ); e Wilma Maia (PDS-RN).

Imagem 1 -“Constituinte sem mulher fica pela metade”. Parte da campanha em prol da participação das mulheres na redação da constituinte realizada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)



Fonte: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1985)

Assim, com o “destino terrível de desafiar a esperança”, os debates que se seguiram, depois de instaurada a Assembleia Constituinte, foram sendo moldados, tendo como uma das suas características atômica voltada para a educação nacional, que deveria ser estabelecida com base nos aspectos e princípios democráticos. Interessa-nos perceber, nesse sentido, como os princípios democráticos desejados pela constituinte fizeram-se refletir nas propostas que voltavam-se para a educação das mulheres, o que permeia tanto a própria Constituição, quanto a posterior LDB de 1996.

Em primeiro lugar, destacamos o que se apresenta no Art. 5, parágrafo I, da Constituição de 1988: “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). Ao estabelecer a igualdade jurídica entre homens e mulheres, a Constituição remete-nos ao próprio caráter da educação, que deve ser constituída sem apresentar distinções baseadas no sexo, o que, em muito, difere-se dos textos legais anteriores.

No capítulo II, Art. 6º da referida Constituição, a educação é postulada enquanto um direito social, estando associada à saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, entre outros. Tal constatação remete-nos ao caráter assumido pela educação na constituinte, enquanto um elemento fundamental e indispensável na vida dos cidadãos brasileiros. Além disso, a educação é entendida, no Art. 205, como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988)

No que diz respeito aos princípios que devem reger o ensino brasileiro, pontuamos aqueles que dialogam profundamente com os ideais propostos para uma educação democrática, conforme dispostos no Art. 206:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- IX - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1988)

O inciso I convoca-nos a refletir acerca das questões que se envolvem na temática “permanência na escola”. Isto porque ele perpassa as questões de gênero e centra-se em uma perspectiva socioeconômica, já que o texto legal não dissocia-se da realidade, marcada pelas constantes dificuldades encontradas por grupos sociais para não somente ingressar na escola, mas também para conseguir manter a sua frequência e rendimento, já que estes também pode ser influenciados por questões que estão além do ambiente escolar.

No intuito de compreender a quem compete as responsabilidades referentes não somente à oferta da educação, mas também à garantia de permanência dos(das) estudantes na educação básica e no ensino superior, voltamo-nos para o texto da própria Constituição de 1988, a fim de compreender o que está disposto em suas normativas legais, referentes à temática. Em primeiro lugar, cabe à União fixar as diretrizes e bases da educação nacional, determinando as normativas a serem seguidas pelas instituições de ensino e os objetivos a serem cumpridos pela educação.

No que diz respeito às competências, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem, de acordo com o Art. 23, inciso V “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (BRASIL, 1988), competindo também aos municípios manter, com a cooperação técnica e financeira da União e dos estados, programas de educação infantil e do ensino fundamental.

Apesar de a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios estarem encarregados de organizar um regime de colaboração para os seus sistemas de ensino, os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental I (anos iniciais) e na

educação infantil, enquanto os estados e o Distrito Federal devem atuar prioritariamente no ensino fundamental II (anos finais) e no ensino médio. Desse modo, apresenta-se enquanto encargo da União, a oferta do ensino superior. Ademais, no que diz respeito à organização dos seus sistemas de ensino, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios definirão formas de colaboração com o intuito de assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.

Comodestacamos, ao longo desta dissertação, as legislações emergem das transformações jurídicas e sociais, apresentando normativas que são condizentes com os preceitos ideológicos da época em que se inserem e daqueles que as legislam, ao passo em que constituem-se enquanto reguladoras da organização social e da sua estrutura:

a legislação, principalmente a legislação federal, nos diz sobre os acordos de uma sociedade consigo mesma, regulando as relações, as instituições e os processos sociais. Por um lado, resguarda os direitos individuais e coletivos frente ao Estado e aos demais indivíduos e instituições; por outro, compromete o Estado com a garantia de direitos, estipulando suas obrigações e responsabilidades (RODRIGUES; CORTÊS, 2006, p.).

Nesse sentido, ao passo em que se atribui à Constituição o dever de resguardar os direitos sociais individuais e coletivos, ela incumbe à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios o dever de garanti-los, o que deve ser feito sem distinção de qualquer natureza, seguindo os princípios da gratuidade, equidade e universalidade que constituem-se enquanto requisitos para a construção de uma sociedade plural, inclusiva e democrática.

Desse modo, os horizontes que se desenham entre aquilo que prescreve-se na Constituição e aquilo que efetiva-se no seio da sociedade podem se apresentarem como muito extensos, provocando desacordos entre o “prescrito” e o “vivido”. No entanto, as garantias apresentadas no texto legal evocam não somente o dever do Estado de garanti-las, mas o direito da população de reivindicá-las.

Tal constatação remete-nos à inserção das mulheres no sistema educacional, inclusive no ensino superior, que, até a publicação da Reforma Leônicio de Carvalho, era inexistente, pois a legislação e a mentalidade da época reservavam esse espaço apenas ao sexo masculino, conforme mencionamos anteriormente. No entanto, por meio das transformações jurídicas e sociais, as mulheres abandonaram a posição de quem teve o seu acesso ao ensino superior negado, como visto até 1879, para ocupar a maioria das

cadeiras destinadas à formação superior, conforme revelam os censos de 1990, 2000, 2010, bem como o levantamento realizado pelo censo da educação superior em 2021<sup>38</sup>.

Neste último, foi registrado que as mulheres são predominantes nas matrículas no ensino superior, uma vez que dos 8.987.120 alunos matriculados, 58,1% deste total é ocupado por mulheres, registrando a marca de 5.249.275 alunas. Além disso, quando o enfoque direciona-se para os cursos de licenciatura, as mulheres ocupam um percentual ainda mais elevado, com matrícula nas 72,5% das vagas. Assim, as barreiras relativas ao acesso, permanência e rendimento escolar têm sido rompidas gradualmente, o que revela-nos a importância não somente das transformações sociais, mas também da legislação, que tanto as expressam e regulamentam, quanto as prescreve.

Isto torna-se ainda mais evidente quando tomamos como marco as prescrições legais que permitiram, em maior ou menor grau, a inserção das mulheres na escola e, posteriormente, no ensino superior. Como mencionamos anteriormente, foi com a Constituição de 1824 que o ensino tornou-se gratuito e extensivo para as mulheres e, três anos depois, em 1827, a Lei Geral da Educação determinava que se abrisse escola para as mulheres, mas que o currículo feminino tivesse disciplinas diferentes em relação ao currículo dos meninos, acrescentando as disciplinas referentes às prendas domésticas e retirando o ensino de geometria e operações mais avançadas.

No que diz respeito ao ensino superior, antes da chamada Reforma Leôncio de Carvalho de 1879, a possibilidade das mulheres ingressarem neste grau de ensino era inexistente. Somente com a reforma da LDB de 1971, algumas limitações foram rompidas, pois esta permitiu que a formação no 2º grau, inclusive o magistério, chancelasse a possibilidade de disputa para entrada no ensino superior. Ademais, a referida legislação, em seu Art. 33, defende a formação preferencial dos especialistas da educação em cursos superiores, o que favoreceu a ampliação da participação feminina neste grau de ensino. Com a Constituição de 1988, fica estabelecido que homens e mulheres sejam iguais em direitos e em obrigações, o que reverbera diretamente na educação nacional e na ampliação da educação formal feminina.

Desse modo, selecionamos tais marcos legais – mesmo com o recorte temporal esparso – para evidenciar que, a partir das transformações sociais e, conseqüentemente,

---

<sup>38</sup>Os dados foram divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e encontram-se disponíveis no portal: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20E2%80%93%20a%20edi%C3%A7%C3%A3o%20mais,das%20matr%C3%ADculas%20s%C3%A3o%20de%20mulheres.>

das transformações legais, produtos e produtoras dos seus tempos, as mulheres conseguiram alçar vagas no sistema de ensino, o que permitiu, de certo modo, o rompimento das suas limitações ao lar, ainda que sem a sua emancipação, conforme veremos.

Com o intuito de ilustrar a presença, desempenho e permanência da mulher no ensino superior, enquanto fruto da proposta de “Igualdade de condições e permanência”, elencada na Constituição de 1988, apresentamos dados produzidos pelo INEP que tratam da atuação da mulher no ensino superior, mais precisamente abordando as taxas de conclusão dos cursos, uma vez que a legislação, como fruto das demandas sociais, visa não somente permitir a entrada, mas também a permanência no ensino superior.

No que diz respeito às legislações voltadas exclusivamente para a tônica educacional, podemos citar a Lei nº 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996. Esta Lei possui como responsabilidade fixar as diretrizes e bases da educação nacional e apresenta, entre outros, a concepção de que a educação deve abranger os processos formativos dos educandos, reconhecendo que estes se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil, bem como nas manifestações culturais.

Desse modo, possibilita que a educação assuma o caráter de romper com as “barreiras” da escola, uma vez que concebe que o educando pode formar-se (e forjar-se) em diversas outras instâncias. No entanto, a educação escolar ainda passa a ser vista como uma forma de emancipação intelectual do educando e como um meio de alçar um futuro profissional. Por esta razão, a educação é concebida enquanto um dever da família e do Estado, devendo inspirar-se nos ideais da solidariedade humana, ao passo em que desenvolve o educando e prepara-o para o exercício da cidadania.

Ao debruçarmo-nos nas demais características apresentadas pela LDB publicada em 1996, com ênfase nas suas normativas para a educação nacional, deparamo-nos com o Art. 4, inciso V, que define que o Estado deve garantir: “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (BRASIL, 1996) O referido inciso determina que todos que tenham “capacidade” deverão ter acesso aos níveis mais elevados de ensino, não fazendo distinção em relação ao gênero ou à idade.

Essa normativa diferencia-se da LDB publicada em 1971, uma vez que esta delimita: “Art. 1º o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao

educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. (BRASIL, 1971). Desse modo, não propõe que a educação seja concebida a partir da valorização da criação artística e do pensamento crítico, mas que objetive, entre outros, “qualificar para o trabalho”. Tais distinções revelam-nos não somente uma concepção de educação, mas também uma concepção política e de governo, que, por isso, também deve ser vista como termômetro do seu tempo.

É, justamente, por essa razão que tomamos, enquanto objeto para esta pesquisa, as LDB (1961, 1971, 1996), pois elas apresentam direcionamentos específicos para a consolidação da educação nacional. Além disso, permitem que, ao compará-las – considerando o contexto em que foram publicadas e os interesses de quem as produziu –, possamos compreender as principais transformações direcionadas ao campo da educação e, mais precisamente, à educação das mulheres, conforme demonstramos ao longo desta seção.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas seções anteriores defendemos que, no que diz respeito à prescrição jurídica e à aplicabilidade cotidiana das leis, existem abismos que separam estes dois eixos. Entre o “prescrito” e o “vivido” muitos são os limites, as barreiras, as restrições, mas também as possibilidades que conduzem à concretização da legislação. Por esta razão, as considerações finais deste trabalho apresentam uma síntese sobre as legislações debatidas ao longo desta dissertação, somada à análise de alguns índices educacionais que demonstram elementos relativos à educação de mulheres, pois estes acompanharam as transformações sociais delas decorrentes.

Deve-se considerar também os fatores sociais e de gênero que reverberam diretamente no aspecto educacional, já que a sociedade brasileira baseia-se em uma estrutura social marcada pela desigualdade entre homens e mulheres. Tais diferenças reverberam também na educação recebida no lar e nas funções que cada um dos sexos passa a exercer no ambiente doméstico e, conseqüentemente, no espaço público. Desse modo, salvo as exceções, os papéis e funções sociais exercidos na sociedade são definidos com base no sexo de nascimento, o que constitui-se enquanto uma das características mais marcantes de uma sociedade patriarcal. Não sem razão, lembra-nos Tiburi (2008):

desde que nasce não é um exagero dizer, uma menina está condenada a um tipo de trabalho que se parece muito com a servidão que, em tudo, é diferente do trabalho remunerado ou do trabalho que se pode escolher dependendo da classe social à qual se pertence. [...] Serão apenas por serem mulheres, condenadas ao trabalho braçal dentro de casa, a serviço de outros que não podem ou não querem trabalhar com elas. (TIBURI, 2018, p. 14).

Diante disso, na sociedade brasileira, a despeito de todos os investimentos em torno das elucidações da existência de um mundo não-binário, as funções que os indivíduos deveriam/devem exercer na fase adulta eram/são moldadas desde a infância, o que se efetivava/efetiva por meio de brincadeiras e jogos infantis, bem como através das orientações recebidas dos pais. No que diz respeito aos jogos e brincadeiras, estes são constituídos a partir dos elementos culturais de cada sociedade e passam a ter características que baseiam-se em distintos fatores, inclusive de gênero. A título de exemplo, pontuamos um dos brinquedos mais presentes na infância feminina: a boneca, que contribui para que a criança desenvolva as noções de cuidado, preparando-a para a

vida doméstica. Em contraposição às meninas, os meninos brincam de pipa, peão, futebol: brincadeiras geralmente realizadas ao ar livre, permitindo a sua relativa autonomia em relação ao âmbito doméstico.

Como sentar, como vestir, o que e como falar, quando calar-se, como agradecer, com quem relacionar-se, ser obediente e respeitar aos mais velhos são, geralmente, elementos associados à educação feminina. Em geral, educadas por outras mulheres – mães, avós, tias –, as meninas recebem a educação que deve romper a infância e construir a sua personalidade na vida adulta, marcando o modo como devem estabelecer relações com os demais membros da sociedade. Isto porque a formação de mulheres “belas, recatadas e do lar”<sup>39</sup> é desejável para o cenário social.

Tal desejo está refletido no próprio patriarcalismo, marca da sociedade brasileira. Para Perrot (2019, p. 49), “a mulher é, antes de tudo, uma imagem”. Acrescenta a autora:

Um rosto, um corpo, vestido ou nu. A mulher é feita de aparências. E isso se acentua mais porque, na cultura judaico-cristã, ela é constrangida ao silêncio em público. Ela deve ora se ocultar, ora se mostrar. Códigos bastante precisos regem suas aparições assim como as de tal ou qual parte de seu corpo (PERROT, 2019, p. 49-50)

A “visão da mulher ideal”, de cultivada beleza, restrita ao lar, sendo um auxílio para o seu marido e um exemplo para as suas filhas, pode ser, aqui, entendida como uma tradição inventada. De acordo com a definição proposta por Hobsbawm (1997), a tradição inventada pode ser definida como um

[...] conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de um comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM, 1997, p. 9)

Desse modo, a noção de que o comportamento da menina e da mulher devem ser moldados em nome da manutenção da organização social constitui-se como uma “tradição inventada”, que tem como objetivo normatizar as atividades exercidas por homens e mulheres, reservando a estas o direito ao lar, à família e à proteção

---

<sup>39</sup>Expressão utilizada na reportagem publicada pela Revista Veja, em 18 de abril de 2016, com o título “Marcela Temer: Bela, Recatada e do Lar”. A reportagem trata Marcela Temer, à época, esposa do vice-presidente do país, Michel Temer, como uma mulher de sorte, pois o seu marido, há treze anos, “continua a lhe dar provas de que a paixão não arrefeceu com o tempo”.

marital. Inclusive, a própria legislação, ao identificar os lugares reservados às meninas e aos meninos contribui para o reforço e solidificação dessas tradições inventadas. Assim, tende a classificar o lar como o local reservado às mulheres desde tempos imemoriais, buscando impedir que estas desejem romper com as barreiras que lhes são impostas “pelas paredes dasua casa”.

Essa noção, que justifica a relação “mulher-mãe-esposa-dona-de-casa”, permeou a própria oferta da educação, de modo que os papéis atribuídos às mulheres refletem não somente nas funções que estas devem exercer na sociedade e na família, mas também na educação que lhes era destinada, já que tais tradições, iniciadas com a religião, encontraram “[...] elementos clínicos para sua perpetuação na cultura, e apoio e suporte no espaço escolar” (BARRETO; SILVA, 2022, p. 10). Em se tratando do Brasil, as origens da educação destinada às meninas remetem a 1759, período em que o país ainda era colônia de Portugal, não tendo se emancipado politicamente. Tal educação foi pensada para o lar, para as mulheres poderem suprir as necessidades dos seus futuros maridos e filhos e para cumprir com o papel de “boa mãe”, “boa esposa”, “boa filha” e “boa dona de casa”. Nesse sentido, a educação foi concebida para que a mulher pudesse suprir as necessidades de todos ao seu redor, menos as dela mesma.

Essa limitação pode ser caracterizada como uma das formas de violência contra as mulheres ao longo da História, uma vez que “agama de violências exercidas sobre as mulheres é ao mesmo tempo variada e repetitiva” (PERROT, 2019, p. 76). Ao buscarmos a definição da palavra “violência”, deparamo-nos com a sua definição jurídica delimitada como “constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém que obriga essa pessoa a fazer o que lhe é imposto” e, ainda, como “ato de oprimir, de sujeitar alguém a fazer alguma coisa pelo uso da força”.<sup>40</sup>

Desse modo, ao considerarmos as definições acima, concluímos que a violência exercida contra a mulher não centrava-se somente no uso da força física, mas também era marcada por uma violência simbólica que camuflava-se no discurso da proteção. Tal violência expressava-se ainda na sua limitação ao espaço doméstico e nas restrições educacionais que lhes eram impostas. Com as transformações legais, fruto das demandas sociais, expressas nas Constituições e nas legislações educacionais discutidas anteriormente, as mulheres puderam, legalmente, instruir-se e, assim,

---

<sup>40</sup>Disponível em: <https://www.dicio.com.br/violencia/>.

conseguiram exercer outras atividades, como, por exemplo, formarem-se médicas, professoras, jornalistas, advogadas, engenheiras, entre outras.

A escola normal também foi vista como um impulso e uma possibilidade para alcançar tal propósito, emergindo, no cenário brasileiro, com o intuito de formar professores e professoras para atuarem no magistério de ensino primário, oferecendo cursos públicos de nível secundário a partir de 1835. A educação oferecida pelas escolas normais concedia, de certa forma, os elementos para que as mulheres pudessem alçar o espaço público; aqui, compreendido como as salas de aula.

Assim,

as escolas normais se enchem de moças. A princípio são algumas, depois muitas; por fim os cursos normais se tornam escolas de mulheres. Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras. (LOURO, 2007, p. 454)

Nesse sentido, as escolas normais emergem como um lugar de formação para meninas e mulheres que passaram a ter um ofício baseado na atividade professoral. É importante lembrar que esse foi apenas um dos passos dados e um dos espaços que passaram a ser ocupados pelas mulheres, representando, assim, uma das inúmeras atividades e formações que viriam a projetá-las no espaço público.

Por “espaço público”, entendemos todas aquelas atividades que se estabelecem fora do ambiente doméstico, seja na política, no mercado de trabalho, no lazer, nos esportes, na formação escolar e acadêmica, entre outras. Assim, para que as barreiras que se estabelecem na fronteira entre o “lar” e a “rua” fossem rompidas, foram necessárias intensas lutas que se travaram no seio da sociedade brasileira. Desse modo, as reivindicações femininas para a ocupação do espaço público não são um fenômeno recente, embora seus frutos mais recentes não possam prescindir delas.

Ao considerarmos o passado histórico da relação entre as mulheres e o espaço público, torna-se evidente os abismos que separava-os. Durante o Brasil Colônia, por exemplo, a concepção que se tinha era a de submissão da mulher em relação ao homem, sendo esta considerada incapaz de governar a si própria e, por isso, deveria ser tutelada por um homem, seja seu pai, marido ou irmão. Na transição da Colônia para o Império, tais condições permaneceram, e as mulheres tiveram a sua atuação no espaço público negada em nome da manutenção da sua honra.

Mesmo com o ingresso da mulher no mercado de trabalho em tempos republicanos, tal inserção não se deu sem limitações. A imagem que pairava no imaginário masculino, em relação às mulheres, era a noção de que “o sexo frágil” deveria ser protegido contra os perigos encontrados no ambiente de trabalho. Como uma flor incapaz de desabrochar, a mulher foi sendo moldada, tendo como sua principal finalidade a reprodução, o cuidado do lar e a servidão, em relação ao marido e à família.

No entanto, a reação de muitas mulheres frente às limitações impostas em seu tempo estava longe de ser passiva e submissa. Ao longo do curso da História, as mulheres apresentaram as suas reivindicações, desejando pertencer à esfera pública como iguais. Manifestações em prol da liberdade individual foram desenhando-se no cenário brasileiro, dentre as quais podemos destacar as demandas em prol do direito ao corpo, à voz e ao voto, conquistadas somente em 1932, com o Código Eleitoral de 1932.

Dessa forma, consideramos que o direito ao voto foi conquistado para não recairmos no erro advindo da ideia de que tais direitos foram dados às mulheres. São, ao contrário, fruto das suas manifestações, das suas demandas e da sua luta. Podemos evidenciar alguns marcos que contribuíram para essa conquista, a começar pelo sufrágio universal que consolidou-se na Nova Zelândia (1893), Estados Unidos (1915), Inglaterra (1918) e no Brasil (1932), além de outros países, embora na atualidade existam nações em que tal direito continua a ser negado às mulheres.

Em escala nacional, outro marco de conquista das mulheres é a criação, em 1910, do primeiro partido político feminino, que passou a intitular-se “Partido Republicano Feminino”. Evocamos a criação do referido partido ao considerar que a sua atuação contribuiu para a consolidação das lutas em prol do voto feminino, ampliando a presença da mulher no campo político.

Foi somente em 1932 que o sufrágio feminino foi garantido pelo Código Eleitoral Brasileiro, o que representou uma vitória, no tocante às reivindicações das mulheres, que organizavam-se a partir dos movimentos feministas, atuantes no século XX em todo o mundo. Essa conquista das mulheres para as mulheres, em especial as brasileiras, reverberam na atualidade, já que dados recentes do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) demonstram que, no ano de 2020, as mulheres representam 52,6% do eleitorado, enquanto os homens ocupam a marca de 47,4% (AGÊNCIA SENADO, 2020). Por certo, esses números decorrem do fato de que há mais mulheres que homens no Brasil, mas, quando comparamos o Brasil a países como a Arábia Saudita, em que as

mulheres não podem dirigir, viajar sem um guardião ou sequer mostrar o rosto, a vitória fica explícita.

O direito ao voto obtido pelas mulheres representou, nesse sentido, um passo para a igualdade entre homens e mulheres. No entanto, tal igualdade

[...] mesmo reconhecida por diversas declarações e documentos internacionais e locais, ainda não é absoluta nos dias atuais. Do mesmo modo, a livre comunicação de pensamentos, mesmo com um grande número de manifestações realizadas pelas mulheres, por vezes acaba por ser oprimida. (MONTEIRO; GRUBBA, 2017, p. 263).

Tal opressão recai, inclusive, sobre o corpo feminino. Como mencionamos anteriormente, diversos estudos médicos e biológicos buscavam “desvendar os mistérios do corpo feminino”, na tentativa de conhecer as suas particularidades sexuais e biológicas. No entanto, contribuía para fazer recair sobre o corpo da mulher o peso do julgamento social, que o atribuía a concepção da fragilidade. Considerando o aspecto histórico da relação que a sociedade estabeleceu com o corpo feminino – visto como necessário à reprodução –, algumas pautas feministas centram-se no “direito ao corpo”.

Desse modo, quando referimo-nos ao “direito ao corpo”, estamos fazendo referência às diversas opressões que são direcionadas ao corpo feminino. As mulheres, que, de acordo com a sociedade, precisam sempre estar bem cuidadas, depiladas, produzidas e no “peso ideal”, sofrem constantes opressões quando fogem a essas normativas. Isto porque as “tradições inventadas” atribuem à mulher adjetivos como “passiva”, “bela”, “emocional”, “apaziguadora”, “frágil”, considerando-os como inerentes à “natureza feminina”.

Nesse sentido, as lutas em prol do direito ao corpo recaem sobre temáticas como métodos contraceptivos, desmistificação dos padrões de beleza, direito ao divórcio e o tabu da menstruação. Dessa forma, o corpo feminino é transformado em um território de luta e resistência, inclusive contra a violência doméstica, da qual muitas mulheres são vítimas. Apesar do extenso caminho a ser trilhado rumo à verdadeira autonomia da mulher sobre o seu corpo, os séculos XX e XXI registraram ganhos para as mulheres no que diz respeito a esta pauta.

Uma vez que o nosso enfoque se centra na educação de mulheres, este trabalho apresentou as principais transformações referentes à relação entre a mulher e a escola. Se a concepção que se tinha era a de que a mulher deveria estar destinada ao trabalho

braçal dentro de casa, trabalho estenão remunerado (TIBURI, 2018), essa concepção passa a se transformar a partir da possibilidade de a mulher exercer atividades laborais nas mais distintas áreas.

Ademais, é possível estabelecer uma relação entre a educação das mulheres e a participação delas na política. De acordo com Perrot (2019), de todas as fronteiras impostas às mulheres nas diferentes sociedades, a mais difícil de transpor foi a barreira política, pois, “como a política é o centro das decisões e do poder, era considerada o apanágio e o negócio dos homens” (PERROT, 2019, p. 151). Desse modo, “ser mulher na política, ou ainda, ser uma ‘mulher política’, parece a antítese da feminilidade, a negação da sedução, ou ao contrário, parece dever tudo a ela” (PERROT, 2019, p. 153).

Nesse sentido, mesmo a política sendo, em sua concepção, elaborada para a participação dos homens, as reivindicações femininas garantiram a participação das mulheres no jogo político, não somente na condição de eleitoras, mas também na posição de quem legisla. No que diz respeito às eleições municipais realizadas em 2020, as mulheres representaram 33% das candidaturas, em contraposição à última eleição municipal realizada em 2016, na qual as mulheres ocuparam 31,9% das candidaturas nos municípios brasileiros.

Os índices também apresentam-se positivos quando consideradas as esferas políticas municipais, estaduais e federais. Um mapeamento realizado por Oliveira, Lima e Barreto (2023) registrou a presença das mulheres no âmbito político, estabelecendo uma relação entre a educação e a participação política das mulheres, seja enquanto senadoras, deputadas federais, deputadas estaduais, prefeitas ou vereadoras. Amparamos nos gráficos elaborados pelas autoras para tecer considerações acerca da participação feminina nos cargos políticos.

Gráfico 3 -Quantitativo de senadores e senadoras eleitos(as) nas eleições realizadas entre 1978 e 2022



Fonte: Oliveira, Lima e Barreto(2023).

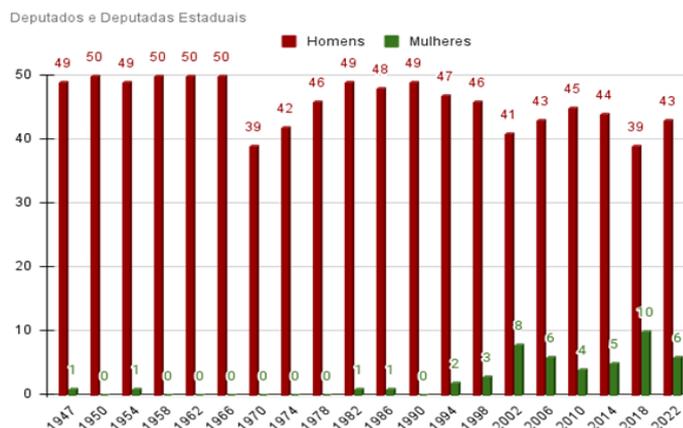
De acordo com os dados apresentados pelas autoras, foi somente nas eleições de 1990 que as mulheres conseguiram ocupar uma vaga no Senado Federal. O ano de 2002 foi o mais expressivo da sua participação, com oito candidatas eleitas. Em 2022, ano da última eleição, quatro mulheres foram eleitas, em contraposição aos 23 homens. Foi nesse mesmo ano que Pernambuco elegeu a sua primeira senadora, com 46% dos votos, a candidata, pelo Partido dos Trabalhadores, Teresa Leitão. Sem dúvidas, esse é um dado muito relevante para a história pernambucana, que já foi palco de acontecimentos revolucionários, como a Revolução Pernambucana de 1817. Na Câmara dos Deputados e na Assembleia Legislativa de Pernambuco, o quantitativo de deputadas federais e estaduais eleitas também é importante para esta discussão.

Gráfico 4 -Quantitativo de deputados e deputadas federais eleitos(as) nas eleições realizadas entre 1933 e 2022



Fonte: Oliveira, Lima e Barreto(2023).

Gráfico 5 - Quantitativo de deputados e deputadas estaduais e federais eleitos(as), em Pernambuco, nas eleições realizadas entre 1947 e 2022



Fonte: Oliveira, Lima e Barreto(2023).

Tais números apontam para a ampliação da participação feminina na política e convidam-nos a refletir sobre a importância da representatividade feminina no âmbito político. Por mais que essa ampliação se dê em passos lentos, e as mulheres estejam em desvantagem em relação aos homens, no que diz respeito à ocupação das cadeiras do plenário, ela demonstra um indicativo de que as mulheres estão alcançando locais que antes lhes eram restritos.

No que diz respeito aos cargos municipais, também podemos notar um crescimento em relação à eleição de mulheres para os cargos de prefeita, vice-prefeita e vereadora, quando comparamos as eleições de 2016 e 2020. A escolha por essas eleições se dá em decorrência de terem sido as mais recentes, oferecendo-nos dados atualizados acerca da eleição para essa modalidade. De acordo com dados divulgados pela Agência Senado (2020), em 2016, 11,60% de mulheres foram eleitas prefeitas no Brasil, em contraposição aos 12%, em 2020. Para o cargo de vice-prefeita, o crescimento foi maior, pois passou de 14,50%, em 2016, para 16%, na eleição seguinte. Para os cargos nas câmaras municipais, na condição de vereadoras, as mulheres deixaram a marca de 13,40%, em 2016, para ocupar o percentual de 15,70%, em 2020<sup>41</sup>. Conforme demonstrado, na esfera municipal, a participação das mulheres nos cargos políticos aumentou quando comparada com a eleição anterior.

Os dados elencados anteriormente, a partir dos gráficos expostos, demonstram a ascensão da presença feminina enquanto legisladoras na Câmara dos Deputados e na Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (ALEPE), sobretudo quando

<sup>41</sup>Os dados estão disponíveis para a consulta pública e podem ser encontrados em: <https://www.camara.leg.br/noticias/709211-DEPUTADAS-DIZEM-QUE-NUMERO-DE-MULHERES-ELEITAS-CRESCEU-POUCO-E-DEFENDEM-RESERVA-DE-VAGAS>. Acesso em: 28 mai. 2023.

comparadaàs eleições de 2014, 2018 e 2022. Por certo, ainda há muitos caminhos para serem trilhados para que haja a igualdade entre a participação de homens e mulheres no Senado, nas Câmaras dos Deputados, nas Assembleias Legislativas, nas Prefeituras e nas Câmaras Municipais, mas é inegável o aumento da presença das mulheres nesse cenário, bem como as repercussões da sua atuação, visto que contribuem, significativamente, para a formulação de políticas públicas que direcionam-seà outras mulheres.

Tal movimento reside na existência de demandas sociais, reivindicadas por homens e, especialmente, por mulheres, em prol da escolarização, o que permitiu que legislações fossem feitas e essas, por sua vez, contribuíram para o acesso e a permanência na escola e também para a formação das mulheres nos diferentes níveis de escolarização. A formação dessas mulheres a projetaram não só intelectual e culturalmente, mas, muitas vezes, economicamente, mesmo considerando que, por ser essa uma sociedade patriarcal e tradicionalmente machista, as mulheres assumem os mesmos cargos que os homens, mas não recebem o mesmo salário.

Desse modo, essa projeção intelectual e cultural fez com que as mulheres ascendessem não somente em várias profissões, mas também no espaço público e, inclusive, no campo político. A presença feminina no campo político possibilitou que determinados debates e projetos fossem postos nos espaços de representação política partidária nas diferentes esferas: nos municípios, através da prefeitura e da câmara municipal, nos estados, através da Assembleia Legislativa e da governadoria, e no campo federal, por meio da Câmara dos Deputados, do Senado e da presidência da República, considerando ainda o poder judiciário, cuja participação feminina também faz-se presente. Assim, a participação das mulheres, nesses níveis e instâncias de poder, possibilitou a criação de mais projetos, encabeçados e votados, ora por elas, ora por homens mais sensíveis às suas causas.

A título de exemplo, destacamos alguns projetos de lei aprovados no ano de 2019, que foram elaborados em benefício das mulheres, tendo a participação – e mesmo a autoria – de mulheres. É o caso da Lei 13.931/2019, elaborada pela deputada Renata Abreu, que obriga profissionais da saúde registrar, no prontuário médico da paciente, e comunicar à polícia, dentro do prazo de 24h, indícios de violência contra a mulher. Há também o Projeto de Lei do Senado nº 514 de 2015 que, aprovado somente no ano de 2019, assegura o direito de as mães amamentarem em local público ou privado, sem

sofrer quaisquer impedimentos. O referido projeto é de autoria da ex-senadora Vanessa Grazziotin.

Diversas outras políticas públicas foram e estão sendo aprovadas, versando sobre diversos aspectos referentes aos direitos das mulheres brasileiras. Tais políticas transitam entre as temáticas “cuidado para com as mulheres”, “violência doméstica e familiar”, “divórcio”, “saúde da mulher”, “habitação social”, “renda”, “empreendedorismo feminino”, “educação”, entre outras. Nesse sentido, as decisões políticas apontam-nos para a importância da participação feminina nos espaços de decisão e tomada de poder, uma vez que contribuem para que políticas públicas voltadas para as mulheres se consolidem, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e de gênero.

No entanto, ainda há um extenso caminho a ser trilhado rumo à igualdade e equidade entre homens e mulheres, mas são inegáveis os avanços obtidos até aqui. Conforme as discussões realizadas neste trabalho demonstraram, tais avanços podem ser entendidos também enquanto frutos da própria escolarização pois, uma vez que ela permite a ascensão das mulheres aos mais elevados graus de escolarização e contribuem para a sua atuação no espaço público e político, tal movimento reverbera na formulação e aprovação de políticas direcionadas às mulheres, o que possibilita que muitas outras galguem espaços antesrestritos.

Por certo, ainda “há muito a ser feito” em relação às pautas e demandas femininas, mas deve-se considerar a indispensabilidade das prescrições legais para a formação escolar das mulheres, que contribuiu e tem contribuído para que essas reivindiquem o seu espaço na sociedade brasileira e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

- A educação brasileira antes de 1964. **Memórias da ditadura**. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe/>. Acesso em: 26/08/2023.
- ALBUQUERQUE, Mércia. Medalha Nísia Floresta. **Portal Mércia**, Natal, 8 mar. 2002. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/memoria/mercia/trajetoria/1medalha\\_nisia\\_floresta.html](http://www.dhnet.org.br/memoria/mercia/trajetoria/1medalha_nisia_floresta.html). Acesso em: 20 jul. 2021.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Professoras virtuosas; mães educadas: retratos de mulheres nos tempos da República brasileira (século XIX/XX). **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 11, n.42, 2011.
- ALVES, Janaina Reis. Desconstrução do conceito sexo frágil a exemplo da governança na Península Ibérica, **Veredas da História**, v. 11, n. 1, 2018.
- ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, n.2, v. 2, 2009.
- BARRETO, Raylane AndrezaDias Navarro. A educação das mulheres no Brasil: sobre o capítulo dos acessos à escolarização. *In: GAZOLA, Kênia C. Pinto et al. (Orgs.). Educação e nação no bicentenário da independência*. Belo Horizonte: KMA, 2022.
- BARRETO, Raylane AndrezaDias Navarro; SILVA, Alberto Inácio da. Sobre o costume, as tradições inventadas e a escolarização das mulheres no Brasil. **Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 65, jul/set, 2022.
- BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, 2016.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas n. 1, v.1,p. 115-133, jan./jun., 1997.
- BELTRÃO, KaizôIwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, p.125-156, jan./abr., 2009.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOMENY, Helena. **Reformas Educacionais**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf> Acesso em: 28 fev. 2022.
- BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. O trabalho de crianças e jovens no Brasil imperial: Minas Gerais (1831-1832). **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 39, 2003.

BRASIL. *Annaes do Congresso Nacional. Sessões de 2 a 26 de fevereiro de 1891. v. 3. Estados Unidos do Brazil: Imprensa Nacional, 1891. Disponível em:* [https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/RP\\_AnaisRepublica\\_digitalizados.asp](https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/RP_AnaisRepublica_digitalizados.asp). Acesso em 27/08/2023.

BRASIL. **Annaes do Parlamento Brasileiro. Assembléa Constituinte – 1823.** Disponível em: [https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/RP\\_AnaisRepublica\\_digitalizados.asp](https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/RP_AnaisRepublica_digitalizados.asp). Acesso em 27/08/2023.

BRASIL. **Annaes do Senado do Império do Brazil.** Livro 4. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Anais do Senado Federal. 1879. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/RP\\_AnaisRepublica\\_digitalizados.asp](https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/RP_AnaisRepublica_digitalizados.asp). Acesso em 27/08/2023.

BRASIL. **Assembléa Constituinte do Império do Brazil.** 1823. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/RP\\_AnaisRepublica\\_digitalizados.asp](https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/RP_AnaisRepublica_digitalizados.asp). Acesso em 27/08/2023.

BRASIL. **Coleção de leis do Império do Brazil.**v. 1. p. 71. 1827.

BRASIL. **Discurso proferido na sessão de 5 de outubro de 1988, publicado no DANC de 5 de outubro de 1988.** Escrevendo a História – Série Brasileira, 1988.

BRASIL. **Annaes do Senado Federal.** Primeira sessão da quarta legislatura. Sessões de 1 de setembro a 31 de outubro de 1900. v. 3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1901. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/RP\\_AnaisRepublica\\_digitalizados.asp](https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/RP_AnaisRepublica_digitalizados.asp). Acesso em 27/08/2023.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In:* BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. Saber compartilhado. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 25, 2005.

CARRA, Patricia Rodrigues Augusto. Escola mista? Coeducação? Um desafio histórico para a educação de meninos e meninas. **Cadernos de História da Educação**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 2, 2019.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Augusto Fachín. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em tela**, v. 7, n. 2, 2014.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 11, n. 41, 2011.

CECCHETTI, Elcio; DOS SANTOS, Ademir Valdir. A laicização da educação na transição do Império para a República no Brasil: ensino leigo ou religioso? **Revista Brasileira de Educação**, 2022.

CHAUI, Marilena. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. 9. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

COELHO, Kaline Cibele Araújo. A educação feminina cearense pela ótica da Escola Normal (1884-1930). **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, 2020.

COSTA, Lourenço Resende da. História e gênero: a condição feminina no século XIX a partir dos romances de Machado de Assis. **Revista Eletrônica Discente História.com**, Cachoeira, v. 1, n. 2, 2013.

COSTA, Tonia, *et al.* Naturalização e medicalização do corpo feminino: o controle social por meio da reprodução. **Comunicação, Saúde, Educação**, dez, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, 2008.

DE LUCA, Tânia Regina. **Práticas de pesquisa em história**. São Paulo: Contexto, 2020.

DEL PRIORE, Mary. **Sobreviventes e guerreiras**: uma breve história das mulheres no Brasil (1500-2000). São Paulo: Planeta, 2020.

DUTRA, Maíra. Mulheres que não nos apresentaram na escola: Maria Felipa de Oliveira. **Medium**, 2017. Disponível em: <https://medium.com/@mairadutra/mulheres-que-n%C3%A3o-nos-apresentaram-na-escola-maria-felipa-de-oliveira-97621be2b882>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125

FARIA FILHO, Luciano Mendes de *et. al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, 2004.

FERRAZOLI, Durval. **A influência das normas e leis em nossa sociedade contemporânea**: uma breve reflexão sobre sua necessidade e obediência. Jusbrasil, 2017.

FERREIRA, Dirce Nazaré Andrade.; SCWARTZ, Cleonara Maria. Política, poder e instrução: a educação feminina no método Lancasteriano (uma análise da lei 15 de outubro de 1827, à luz do ensino mútuo). **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Paraná, v. 14, 2014.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve histórico do movimento feminista no Brasil**. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2015.

GEVEHR, Daniel Luciano; SOUZA, Vera Lucia de. As mulheres e a Igreja na Idade Média: misoginia, demonização e caça às bruxas. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, v. 2, n;1 jan/jul, 2014.

GOMES, Angela de Castro. O populismo e as ciências sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito. *In*: FERREIRA, Jorge (Org.). **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARNER, Julia E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Rev. Estu. Fem**, ago, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **A invenção das tradições**. Tradução: Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9 - 43, 2001.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão *et al.* 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LIMA, Katia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. *In*: PEREIRA, Larissa Dahemer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Orgs.). **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p. 1-26

LIRA, Maria Helena Câmara. **Academia das Santas Virtudes: a educação do corpo feminino pelas Beneditinas missionárias nas primeiras décadas do século XX**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LORDELLO, Josette Magalhães. **Entre o reino de Deus e dos homens: a secularização do casamento no Brasil do século XIX**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 443-481

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. **O voto feminino no Brasil**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

MARTINS, Ana Paula Vosne. **Visões do feminino: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras Escolas Normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 35, 2009.

MATTOS, Sandra Jung de. **Trabalhos de agulha e prendas domésticas: educação feminina mato-grossense (1889-1910)**. p. 123. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

MELO, Cristiane Silva; Machado, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 34, 2009.

MONTEIRO, Kimberly Farias; GRUBBA, Leilane Serratini. Luta das mulheres pelo espaço público na primeira onda do feminismo: de sufragettes às sufragistas. **Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 8, n. 2., 2017.

MORENO, Andrea; SERGANTINI, Verona Campos. Educação do corpo na e pela linguagem da lei: potencialidades da legislação como fonte. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 11, n. 1, 2008.

NADAI, Elza. A educação da elite e a profissionalização da mulher brasileira na Primeira República: discriminação ou emancipação?. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 17, 1991.

NOGUEIRA, Vera Lúcia; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização, trabalho e cidadania: a educação de adultos no Brasil no século XIX. **Revista da FLUP**, Porto, v. 6, 2016.

OLIVEIRA, Gabriela R. V.; LIMA, Gabrielly C. de; BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. **Mulher, educação e participação política: o caso pernambucano (1947-2022)**. Recife, 2023.

OLIVEIRA, Priscilla Viégas Barreto de. **Por uma ética do cuidado: relações entre gênero, direitos humanos e licença-paternidade**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

PAULA, Leandro Silva de; CARVALHO, Rosana Areal de. As reformas educacionais na Escola de Farmácia de Ouro Preto (1890-1911). **Acta Sci. Educ.**, v. 42, 2020.

PEREIRA, Ana Cristina Furtado; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. Lança; SEMZEZEM, Priscila. Mulher, escolarização e tendência em curso. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.13 n.3, p. 306-323, dez., 2021.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. Seleção de textos e introdução de Maria Stella Martins Bresciani. Tradução de Denise Bottmann. 9. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução: Ângela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PINHEIRO, Rossana Kess Brito de Sousa; MORAIS, Maria Arisnete. Câmara de. Educação para mulheres na transição do Século XIX para o XX. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 31, n. 17, 2008.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RODRIGUES, Almira; CORTÊS, Iáris Ramalho. Legislação federal sobre direitos das mulheres. *In*: RODRIGUES, Almira; CORTÊS, Iáris Ramalho (Orgs.). **O direito das mulheres na legislação brasileira pós-constituente**. Brasília: LetrasLivres, 2006.

ROHDEN, Fabíola. **Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2001.

SANTIAGO, Micaela de A.; PIMENTEL, Mariana Ramos **A mulher na educação brasileira: do direito prescrito ao conquistado**. Campina Grande: Realize Eventos & Editora, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, set, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, 2008.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Bras. Hist.**, v. 19, n. 37, set, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Daniele V. R. da; SILVA, Itamar Cosme da; NOGUEIRA, Kaline da S. A educação do gênero feminino no Brasil Colônia. *In*: III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: olhares diversos sobre a diferença. João Pessoa: 2011.

SILVA, Eliane Cristina da; VALORE, Luciana Albanese. Educação e ascensão social: produção de sentidos nos discursos de egressos de um programa social da iniciativa privada. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 176 p 198, 2019.

SILVA, Ivanete Paschoalotto da; SIMILI, Ivana Guilherme. Nair de Teffé: uma narrativa biográfica para as mulheres dos séculos XIX e XX. **Diálogos & Saberes**, Mandaguari, 2011.

SILVA, Tayanne Adrian Santana Moraes da. **Entre o engenho e a faculdade de medicina: o caso da pernambucana Maria Amélia Cavalcanti de Albuquerque**. Recife: Ed. UFPE, 2021.

SOUSA, Emanuely Cristina Vale de. A dupla resistência feminina: reflexões sobre os desafios de inserção e permanência no âmbito público. In: IX Jornada Internacional de Políticas Públicas: Maranhão, 2019.

STASCXAKI, Francinalda Machado; SERPA E SALES, Maria Julieta Fai. Educação feminina no Brasil: o que dizem as pesquisas publicadas no Portal da Capes (2015-2019). **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2020.

TAMARA, Elomar. **A educação feminina no Brasil ao final do século XIX**. Pelotas: 1997.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Revista Metodista**, v. 5, n. 5, p. 146-168, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. Revisão técnica de Antonio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TIBURI, Márcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; PAIVA, Priscila Pedro. Como educar os filhos na casa: a educação doméstica no jornal A Mãe de Família. **Educação & Formação**. Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 37 – 56, maio/ago. 2018.

VICENTE, João Pedro Aparecido; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Estratificação estamental pela via da educação: reflexões a partir da Reforma Leônicio de Carvalho. **Cadernos da Fucamp**, v. 18, n. 33, abr, 2019.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no Período Imperial**: um estudo de suas origens no Brasil. p. 128. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ZOTTI, Solange Aparecida. O currículo do ensino secundário e a formação das elites republicanas. In: ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: 2005.