

# **EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL E EM PORTUGAL: UM PASSO PARA A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO**

## **FEMALE EDUCATION IN BRAZIL AND PORTUGAL: A STEP TO THE TEACHING FEMINIZATION**

Amanda Oliveira Rabelo<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este artigo apresenta um histórico de como a educação feminina foi tratada desde o período da colonização do Brasil por Portugal até os dias atuais e de como esta se relacionou com a feminização do magistério primário. Apresentaremos um esboço de algumas abordagens teóricas sobre história da educação, elegendo bibliografias de ambos os países que fizessem análises históricas com escolhas documentais alargadas e/ou diferenciadas, que deram ênfase também à análise das narrativas e dos discursos, bem como buscamos algumas fontes oficiais e dados estatísticos. Deste processo, concluímos que a forma como a escolarização feminina iniciou-se foi um dos primeiros passos para que acontecesse a feminização do magistério.

*Palavras-chave:* Educação Feminina. Feminização do Magistério. Estudo Comparado.

### **ABSTRACT**

This paper presents a history of how female education has been treated since the period of Brazil colonization by Portugal to the present day and how it was related to the primary teaching feminization. This paper present an outline of some theoretical approaches about education history, electing bibliographies of both countries that make historical analysis with extensive documentary or differentiated, which also emphasized the narratives and discourses analysis, and seek some official sources and statistical data. In this case, we conclude that the way the female enrollment began was one of first steps to happen to the teaching feminization.

*Keywords:* Female Education. Teaching Feminization. Comparative Study.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil. Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6488-3138>. E-mail: amandaorabelo@hotmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

Realizaremos um histórico de como a educação feminina foi tratada desde o período da colonização do Brasil por Portugal até os dias atuais e de como esta se relacionou com a feminização do magistério primário. Apesar de preferirmos, não temos a pretensão neste capítulo de traçar uma genealogia no sentido estrito, desejamos apenas apresentar um esboço de algumas abordagens teóricas sobre história da educação que nos apóiam na nossa busca. Mas não localizaremos uma essência para os acontecimentos, preferimos diagnosticar os discursos que circulavam e a preponderância de algumas representações sobre outras.

Não podemos nos esquecer que os estudos comparados não podem limitar-se a constatar o que ocorre em cada país: é preciso efetuar uma história de sentidos. Contudo, mudar nossos paradigmas não é tarefa fácil, pois é preciso converter o olhar auto-referenciado em um conjunto de propostas capazes de integrar as experiências, os sentidos e as sensibilidades do outro em um mesmo plano de análise.

Sabemos destas dificuldades e tentamos nos desviar delas elegendo bibliografias de ambos os países que fizessem análises históricas com escolhas documentais alargadas e/ou diferenciadas, que deram ênfase também à análise das narrativas e dos discursos (preponderantes e silenciados). Buscamos também algumas fontes oficiais, mas como estas podem conter erros e falsear dados é preciso analisá-las frente a outras fontes. Desta forma, apenas apresentamos um indicativo dos principais aspectos levantados no Brasil e em Portugal sobre esta temática, tendo o cuidado de tentar compreender os sentidos históricos que foram dados por cada país, em cada momento.

Deste processo, consideramos que um dos primeiros passos para que acontecesse a feminização do magistério foi a forma como a escolarização feminina se iniciou e os discursos que envolveram a entrada das mulheres na escola. Considerada inicialmente como desnecessária ou perigosa, a educação feminina começou aos poucos a ser defendida como forma de alcançar o progresso, pois era necessário que as mulheres (responsáveis pelos filhos) tivessem algum saber para que a "ignorância não reinasse dentro dos lares" e, consequentemente, na sociedade. Ao mesmo tempo, temia-se a "promiscuidade", por isso, as meninas tinham que ser ensinadas por

mulheres e separadamente dos meninos. Esta educação começou de forma tímida, como uma fagulha, mas permitiu que o fogo da educação feminina se alastrasse e que a mulher fosse vista (não sem resistências), tanto no Brasil quanto em Portugal, como a educadora por excelência.

## 2 EDUCAÇÃO FEMININA EM PORTUGAL

Desde a formação de Portugal a religião passou a estar associada ao sistema político, portanto tornando-se a principal responsável pela educação. Neste contexto, a educação em Portugal esteve a cargo dos jesuítas quase por dois séculos, expandindo o ensino por todo o Continente Português e no Ultramar (Carvalho, 1986); isto aconteceu, principalmente, porque em Portugal a Companhia de Jesus encontrou grande prosperidade e recebeu várias prerrogativas do rei, por isso criaram as suas escolas públicas onde passou a ser permitida a frequência de estudantes não jesuítas.

Em 1553 abre-se a primeira escola pública dos jesuítas em Lisboa, propondo ensino gratuito, por isso logo no primeiro ano a procura cresceu cada vez mais, abrindo mais salas e outros colégios. Mas o ensino feminino não é concretizado, mesmo com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal em 1759 e a maior importância e verbas que as classes régias de escrever, ler e contar passam a receber após a destituição de Pombal em 1777. Enfim, na mentalidade da época, a mulher não precisaria se instruir, pois só poderia ser controlada no seio da família, da maternidade e da fé. Além disso, a mulher é considerada incapaz de aprender e a instrução só lhe seria prejudicial. Assim, apesar da "retirada" da educação das mãos do clero, o pensamento sobre a educação não muda muito e a educação<sup>2</sup> feminina continua sendo considerada inútil ou, no máximo, associada com a maternidade (Carvalho, 1986).

De acordo com Araújo (2000), a educação feminina até o século XVIII atingia um número muito pequeno de mulheres e tinha conteúdos muitos diferentes dos masculinos, acontecia somente em poucas escolas particulares, em conventos ou com preceptoras ensinando nas casas. A educação feminina nas escolas estatais

---

2 Distingue-se educação (a socialização de normas e valores adequados) de instrução (acadêmica).

só começa a partir de 1815<sup>3</sup>, em escolas exclusivas para o sexo feminino e por causa da consideração de que não poderia haver contato entre mulheres e homens para não haver promiscuidade, ao abrir vagas nas escolas para as meninas automaticamente abria-se vagas para as professoras das mesmas<sup>4</sup>.

Araújo (2000, p. 74) aponta a Reforma de Educação de 1878 como um marco da escola de massa e da feminização do magistério, pois só a partir dessa lei a frequência escolar obrigatória teve efeitos positivos na população, foi alargada explicitamente às "raparigas" e o salário dos professores e professoras é igualado. Além disso, esta lei permitiu que as professoras pudessem ensinar a rapazes com até 12 anos (tanto em escolas mistas como em escolas masculinas), mas os homens não poderiam ensinar em escolas mistas (exceto se tivessem esposa, ou alguma mulher da sua família, que ensinasse costura e moralidade apropriada às raparigas). Esta medida revela um clima ideológico de receios de promiscuidade sexual ou comportamento sexual desviante, com regulações específicas para os prevenir, pois se desconfiava/temia que a mulher pudesse "amolecer" os rapazes (ou serem incapazes de os disciplinar) e que o homem era a autoridade disciplinadora, mas que podia "corromper" as raparigas.

Até 1899 havia as escolas mistas representavam cerca de 7% do número total de escolas (não se sabe se a educação nessas escolas era conjunta ou em turmas separadas), mas não havia co-educação<sup>5</sup> porque as disciplinas eram diferentes. Com a queda da Monarquia e o início da primeira República em 1910, são implementados esforços para a co-educação: a Reforma de 1911 indica que as escolas mistas deveriam ser criadas onde a população escolar era reduzida e passa-se a abrir mais escolas mistas do que masculinas e femininas, as matrículas femininas atingem cerca de 40% das matrículas (continuando nesta média até o final da República). No ano de 1919, quando só 21% das escolas eram mistas, introduz-se a "co-educação" (que constituía no ensino

---

3 Origina-se de um decreto de 1790 que nenhuma mulher será nomeada titular de uma classe régia, mas prevê contratar mestras de meninas; contudo ele só é executado em 1815 (Araújo, 2000; Nóvoa, 1987).

4 No entanto, em 1872/1873 o número permanece baixo (Carvalho, 1986, p. 614; 635).

5 Yannoulas, Vallejos, & Lenarduzzi (2000, p. 435) explicam que a educação mista é entendida como a educação conjunta dos dois sexos, mas que produz/reproduz estereótipos de gênero. A verdadeira co-educação seria um tipo de educação simultânea e não-sexista.

de homens e mulheres juntos, mas admitindo a continuação de escolas separadas), porém em 1921 o programa da co-educação demonstra-se ambíguo, permitindo a separação de algumas disciplinas (Araújo, 2000, p. 183).

Na República introduz-se a co-educação, aumenta-se os salários docentes, mas, ao mesmo tempo, reforça a imagem do professor como masculino (líder e missionário) e considera as mulheres incapazes para dar aula<sup>6</sup>, prejudiciais à profissão docente e conservadoras manipuladas pela Igreja. Entretanto, a República não conseguiu implementar muitos dos seus planos e projetos, como a tentativa de igualar as matrículas femininas e masculinas na escola (no ano letivo de 1925/1926 as meninas eram 40,7% das matrículas, o que apresenta grandes avanços, mas não igualava) e a valorização do professor do sexo masculino associada com o impedimento da feminização do magistério (em 1910 o número de professoras ultrapassou o de professores e continuou a aumentar) (Araújo, 2000, pp. 190-191).

Carvalho (1986, p. 709; 713) afirma, entretanto, que seria um erro supor que a ação da república no campo do ensino não tivesse tido merecimento, pois em 1911 os analfabetos eram 75% da população e em 1930 eram 67,8% (ainda com uma porcentagem maior do sexo feminino), os analfabetos entre os 10 e 14 anos baixam de 67% para 58%. Mas o aumento da frequência escolar oscila muito e, na época, um dos motivos apontados seria que a co-educação afugentava muitas meninas da escola.

Mas a "co-educação" não dura muito: o golpe militar abole a "co-educação" em 1927. O mesmo edifício até poderia abrigar "duas escolas" (masculina e feminina), mas tinha que haver completa separação dos dois sexos, só quando não fosse possível (por restrição de espaço e falta de professores/as), permitia-se que a escola mista continuasse a existir até que houvesse oportunidade de construir um novo edifício. Em 1928 é necessário um novo decreto (que descrevia queixas dos pais de alunos contra a co-educação e críticas de educadores) para reafirmar a separação. Paradoxalmente em 1930 criam-se mais escolas mistas do que escolas separadas e, em 1931, um decreto afirma que é necessário economizar e aumentar a relação professor/aluno para 45 alunos por professor, devendo

---

6 Elas seriam adequadas à educação infantil, assim tenta estimular que as professoras deixem o ensino primário.

continuar a existir escolas mistas quando não houvesse número que as justificasse (Araújo, 2000, p. 184).

Assim, para Araújo (2000, p. 203) existiam claras tensões entre a pressão para reduzir os custos e a retórica da separação dos sexos. Mónica (1978) também considera que a adequação das escolas exigia "teoricamente" escolas totalmente separadas por sexo, o que não aconteceu por causa das dificuldades que isso apresentava. Além disso, a educação feminina aumentava: no ano letivo de 1932/1933 as matrículas femininas representaram 43% do total<sup>7</sup>. Guinote (2006, p. 116) observa que a escassez do número de alunos não permitia ter classes separadas, o que fazia com que as exceções da lei fossem a regra, em 1940/41 quase 73% dos postos escolares (onde atuavam os regentes<sup>8</sup>) eram mistos e o autor acredita que em boa parte as aulas não eram separadas.

As marcas de uma educação feminina rara, excludente, desigual, não são difíceis de apagar. Como demarca Araújo (2000), até parte do século XX as matrículas de raparigas foram em número menor do que o de rapazes. Além disso, a educação mista só retorna oficialmente a partir da Reforma Veiga Simão em 1973, mas esta prática ainda não significa uma verdadeira co-educação. Apesar da atual Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei 46/86) instituir a co-educação e a orientação vocacional, infelizmente Vieira (2005, pp. 564-566; 576) constata que em Portugal a paridade entre homens e mulheres, em diferentes esferas, parece ainda não ter sido conseguida<sup>9</sup>. A implementação do ensino misto em Portugal contribuiu para um acréscimo da igualdade de oportunidades, mas continua a assentar, sobretudo, na mera coexistência dos dois sexos na escola, sem delinear políticas e práticas educativas promotoras de uma verdadeira co-educação (existindo situações de comportamento e tratamento diferencial dentro da instituição escolar), sendo pouco sensível às diferenças entre rapazes e raparigas e às segregações sociais ditadas pelo gênero.

Saavedra (2001) analisa a legislação pós-25 de Abril sobre a igualdade entre os sexos na educação e encontra somente 4

7 O Estado Novo empobrece a qualidade da escola, objetiva a inculcação ideológica e refreia as expectativas sociais, mas foi menos ambicioso e mais eficiente na expansão escolar do que anteriormente, pois reduziu a duração da escola de massas ao mínimo (Araújo, 2000, p. 201).

8 Professores contratados sem formação profissional, bastava ter idoneidade moral, "saber" ler e escrever.

9 O que repercute, inclusive, numa marcada segregação sexual das opções vocacionais.

diplomas sobre o assunto. Por isso a autora demarca que há pouca legislação (inclusive falta a operacionalização das leis) e elas estão dispersas no tempo. A autora conclui que este assunto tem sido deixado para segundo plano por todos aqueles que a ele se têm dedicado<sup>10</sup>. Assim, o discurso sobre igualdade entre os sexos na escola é gerido pela omissão (pelo não-dito): afirma-se, por um lado, que é necessário promover a igualdade (o que significa, implicitamente, que ela não foi totalmente conseguida). Por outro lado, a maneira vaga como são apresentadas as medidas para promover a igualdade parece que ela foi praticamente alcançada, com poucas exceções. Poder-se-ia pensar que a contradição é uma forma de dizer aquilo que se considera politicamente correto, mas no qual não se acredita.

Rêgo (2004, pp. 53-56) constata atualmente que há uma igualdade numérica entre as raparigas e os rapazes nas matrículas de todos os graus de ensino (exceto no superior onde em 1996/97 as mulheres foram em torno de 57%), e que as mulheres obtêm maiores índices de aprovação. Entretanto, o nível de instrução das mulheres com 25 e mais anos entre 1995 a 2000 continua mais desfavorável do que a dos homens em todos os níveis (menos nas analfabetas onde o número de mulheres é quase duas vezes maior e no nível superior onde as mulheres estão em uma proporção um pouco maior) o que mostra que a educação feminina ainda não atingiu toda a sociedade. Apesar destes progressos na instrução, o mercado de trabalho apresenta-se estruturalmente segregado por sexos: os indicadores do emprego (taxas de atividade, de emprego e de desemprego), do mercado de trabalho (salários, natureza e duração do vínculo laboral) e duração da jornada de trabalho são desfavoráveis às mulheres.

### 3 EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL

Várias autoras demarcam que no Brasil colonial a educação feminina era praticamente nula, quando existia era restrita/voltada ao cuidado da casa, marido e filhos, só para ter um reduzido acesso à leitura e aguardar o casamento (geralmente feita por professoras

---

10 A própria lei de bases da educação seria sucinta, considerando que a igualdade pode ser alcançada por três meios – co-educação, orientação escolar/profissional e sensibilização – mas deixa de definir/explicar tais meios e como podem ser alcançados, o que aponta que este tema foi considerado de pouca importância pelo poder político existente.

particulares/preceptoras ou nos conventos). Tradição trazida de Portugal que na época considerava a mulher um ser inferior que devia ser calada, sem saber ler e escrever, portanto aprecia-se que:

A herança recebida de Portugal acerca da educação feminina teve suas origens num quadro ancestral herdado pela mentalidade brasileira desde a Colônia. Mesmo após sua emancipação da Metrópole, o Brasil ainda continuou veiculando seus pressupostos, aliando-se a essa mentalidade rígida, moralizadora e tradicional (Almeida, 1998, p. 57).

Estas foram as bases da educação da mulher brasileira que influenciaram nossa cultura por vários séculos. Gaspari (2003, pp. 1-2) observa que nos meados do século XVI, em Portugal a educação da mulher era vista com descaso e como desnecessária no que se refere ao campo cultural; predominava no imaginário masculino a mentalidade de que a mulher tinha que ser mantida com pouca instrução, sem acesso à arte de ler e escrever, caladas e restritas ao espaço privado doméstico. Esta mentalidade é transposta às mulheres brasileiras no período colonial. Mas quem eram essas mulheres?

Poucas mulheres vieram ao Brasil no início da colonização, a primeira mulher branca de que se tem notícia chegou em 1534 (Gaspari, 2003, p. 2). De acordo com Ribeiro (2006), os jesuítas<sup>11</sup> preocupavam-se com a moral do português<sup>12</sup> que chegava só, sem freios da família e encontrava indígenas nuas (destituídas do falso pudor europeu quinhentista), iniciando uma fecundação desenfreada, “utilizando”<sup>13</sup> as indígenas tanto para a sua satisfação sexual como para a expansão do “cunhadismo” (os parentes que iam ajudar a carregar o pau-brasil). Assim, na década de 1550, o Padre Manuel de Nóbrega pede ao Rei que mandasse vir mulheres brancas, portuguesas para reproduzirem os filhos dos colonizadores, não

11 A Igreja católica era responsável pela educação no Brasil, havia outros padres que ensinavam e catequizavam no Brasil, mas os jesuítas eram a maioria.

12 Paiva (2000) também descreve essa preocupação com a moral dos portugueses que chegavam a justificar os “pecados” no fato dos índios e negros serem escravos, não serem cristãos ou não ter alma.

13 Ribeiro (2006, pp. 4-5) questiona o silenciamento da degradação feminina nas páginas dos livros de História do Brasil, que passam a impressão de que os indígenas não raciocinavam, como se vivessem alienadamente felizes na sua condição “natural”. As mulheres indígenas, subjugadas às vontades sexuais do colono, calaram seus receios e medos, até porque não tiveram como deixá-los escritos.

importava os seus qualificativos, importava que viessem “muitas e quaisquer delas” e que viessem para casar (é provável que essa fosse uma preocupação só dos padres por causa dos “pecados” cometidos pelos portugueses). O Rei<sup>14</sup> mandou, então, as mulheres que não fariam falta em Portugal (órfãs, ladras, prostitutas, assassinas, alcoólatras...) (Ribeiro, 2006, pp. 4-5; 14).

O próprio projeto de colonização influenciou a forma como se deu a educação: o colono inicialmente não trouxe sua família e nem o interesse de fixar-se nestas terras, seu objetivo era enriquecer e voltar para o seu lar (que era em Portugal). Construir escolas, locais de lazer, clubes, igrejas, transformar a colônia em um lar eram objetivos fora de cogitação, os padres que se encarregassem disso (Ribeiro, 2006, p. 3). Enfim, Beltrão & Alves (2004, p. 3) afirmam que a economia colonial brasileira “deu pouca atenção ao ensino formal para os homens e nenhuma para as mulheres”.

Ironicamente a primeira reivindicação pela educação feminina no Brasil parece ter vindo dos índios, que, por volta de 1552, reivindicaram a instrução das índias ao Padre Manoel da Nóbrega, pois viam na mulher uma companheira e não entendiam o perigo que pudesse representar o fato de suas mulheres aprenderem a ler e a escrever, como os brancos os preveniam. Nóbrega encaminhou este pedido à Rainha de Portugal, Dona Catarina, que o nega por entender a iniciativa como ousada, até porque seria desnecessário oferecer educação às mulheres “selvagens” de uma “colônia distante que só existia para o lucro português”. A negação deve ser compreendida no contexto da época, onde na metrópole não havia escolas para meninas, ou seja, o Brasil estava pedindo mais do que as próprias filhas da nobreza tinham (Ribeiro, 2006, p. 13).

Ribeiro (2006, pp. 9-12) conta que a primeira mulher brasileira que sabia ler e escrever parece ter sido uma descendente do amor de um branco com uma índia, ela enviou uma carta em 1561, reivindicando melhores condições de vida das crianças negras escravas e oferecendo dinheiro em troca da vida dessas crianças negras (a linguagem do dinheiro foi a única compreendida), essa carta revela o quanto se sofria calada/o. A autora também relata que até 1627 somente duas mulheres em São Paulo sabiam assinar

---

14 Que enviou “degradados” para “contribuírem” com a colonização (e trazer lucro ao Reino), já que a população de Portugal em 1500 não ultrapassava três milhões de pessoas (Ribeiro, 2006, p. 4).

o nome, o que mostra que nem mesmo as mulheres ricas estudavam (com raríssimas exceções que iam instruir-se em Portugal) (Ribeiro, 2000, p. 81).

Até o século XVIII os conventos eram a única forma institucional de educação permitida ao sexo feminino (não havia escolas formais para mulheres) e a única alternativa para a mulher que não queria casar ou que queria estudar. Mas os conventos surgiram no Brasil apenas na segunda metade do século XVII e representavam contradições: ao mesmo tempo que constituíam-se em alternativas para que a mulher pudesse estudar (limitadamente) ou fugirem de casamentos indesejados, também serviram de suporte para encarcerar mulheres (Ribeiro, 2006, p. 87). Entre 1750 e 1850, a maior proporção de mulheres solteiras que a de homens fez dos conventos e casas de recolhimento femininas uma prática para as mulheres desamparadas ou solteiras (Stamatto, 2002, p. 3).

Apesar das mudanças implementadas pelo Marquês de Pombal que decreta alvarás em 1755 e 1758 para que houvesse duas escolas de ensinar a ler e escrever (uma para cada sexo), permitindo oficialmente a entrada das meninas na escola e que retira (em 1759) a educação das mãos dos jesuítas para entregá-la aos mestres régios pagos pelo Estado. De acordo com Stamatto (2002, p. 4) esta reforma não representou um ensino extensivo a toda população, muito menos às mulheres, algumas tentativas pontuais podem ter ocorrido com sucesso ocasionalmente (como particulares ensinando em suas casas à clientela feminina). Alguns autores também demarcam que as reformas pombalinas nunca conseguiram ser implantadas (muitos colégios jesuítas nunca deixaram de existir), o que provocou um longo período (1759 a 1808) de quase desorganização e decadência da educação na colônia<sup>15</sup>.

Com a chegada da família real no Brasil em 1808, apesar de algumas modificações como um pequeno aumento do número de escolas de ler e escrever pelo erário real (a maioria masculina, algumas femininas, mas isto não caracterizou escolarização para

---

15 Maciel & Neto (2006, p. 475) afirmam que no Brasil “as conseqüências do desmantelamento da organização educacional jesuítica e a não-implantação de um novo projeto educacional foram graves[...]. A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional”.

a maior parte da população<sup>16</sup>) e o início da preocupação com a formação dos mestres e seu método de ensino (o método mútuo), quase nada mudou na educação das mulheres, só os mais abastados contratavam preceptoras<sup>17</sup> estrangeiras para preparar suas filhas para serem boas esposas e mães (Gaspari, 2003; Ribeiro, 2000; Stamatto, 2002).

A primeira lei de ensino datada de 1827 representou um marco para a mulher no Brasil, pois ratifica o seu direito à instrução, mas também serve para acentuar a discriminação sexual pois: restringia o acesso das meninas às escolas primárias, não acolhia a co-educação, reforçava as diferenças nos conteúdos curriculares e na contratação de professores/as (por exemplo, somente as mulheres precisavam provar moralidade) (Bruschini & Amado, 1988, p. 5). Apesar da lei estabelecer a igualdade no salário dos professores/as aprovados, havia brechas para diferenciações salariais, pois caso não houvesse nenhum aprovado, autorizava-se contratar candidatos não aprovados<sup>18</sup> à condição de pagá-los com salários menores<sup>19</sup>. A diferenciação curricular justifica também uma diferenciação salarial entre professores e professoras, pois só os primeiros lecionavam geometria e recebiam mais por lecionar esta disciplina (Bruschini & Amado, 1988; Schaffrath, 2000; Stamatto, 2002). Assim, as dificuldades somavam-se: como encontrar estas mestras se a mulher era mantida com pouca ou nenhuma instrução? Quantas passaram ou não no concurso de mestres?

A educação da mulher passa a existir em colégios particulares femininos a partir do século XIX, mesmo assim esta educação continua a ser vista com descaso pelas famílias, pela sociedade e pelo poder público. Em 1880 a co-educação entra em debate com a introdução das aulas mistas na Escola Normal em São Paulo,

---

16 De acordo com Faria Filho (2000, pp. 144-145), herdamos do período colonial um número muito reduzido de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras. Contudo, a rede de escolarização doméstica (geralmente para crianças abastadas) atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal.

17 Sobre preceptoras estrangeiras no Brasil ver Ritzkat (2000).

18 Stamatto (2002) destaca que com menor instrução as moças eram possivelmente as candidatas contratadas ganhando menos.

19 Hilsdorf (1998, pp. 521-522) menciona a contratação da primeira professora concursada da província de São Paulo que assumiu em 1828, não ensinava prendas domésticas às meninas em suas aulas, foi recriminada pelas autoridades, mas continuou sem ensiná-las. Outra professora, que ensinava ler, escrever, contar e tarefas domésticas, reclamou da concursada que recebia mais que ela só para ensinar a ler, escrever.

nestes debates a educação das mulheres passa a ser defendida como forma de educar os homens<sup>20</sup>, ou seja, a educação feminina não era associada com o aperfeiçoamento ou satisfação da mulher, mas para ser a esposa agradável e a mãe dedicada, este pensamento também legitimou a exclusão da mulher de outros níveis de ensino e justificava currículos que privilegiavam prendas domésticas em detrimento de outras disciplinas (Almeida, 1998, pp. 55-56).

A co-educação legalmente acontece no Brasil a partir da reforma Leôncio de Carvalho em 1879, apenas para meninos e meninas de até 10 anos em classes regidas necessariamente por professoras (Kulesza, 1998, p. 66). Mas a sua efetivação é mais lenta, Almeida (2005) assinala que nos finais do século XIX a co-educação começa a ser defendida (principalmente por motivos econômicos e para expandir a escolaridade), mas as resistências e preconceitos contra ela eram grandes, especialmente por causa da influência ideológica do catolicismo como a religião dominante entre a população (que somente aceitava o ensino misto como um "mal menor", onde não houvesse possibilidade de meninos e meninas estudarem em classes separadas). Assim, as escolas mistas, em São Paulo, acabam acontecendo mais para pobres em localidades rurais que não tinham como ter escolas separadas por sexo (porém, muitas vezes tinha currículos diferenciados, entre outras estratégias), mas os pais eram contrários à ida das meninas às escolas, na maioria das vezes as retiravam da escola logo que aprendiam os rudimentos da leitura e escrita.

Com a Revolução de 1930 e o desenvolvimento do setor urbano-industrial, influencia-se a expansão do ensino<sup>21</sup> (enquanto a população estava no campo, o estudo não era considerado necessário). Mas como a expansão do capitalismo não se deu da mesma forma em todo o país, a maior expansão da demanda escolar só se desenvolveu em algumas regiões. A equivalência dos cursos de grau médio (garantida pela LDB de 1961), abre a possibilidade das mulheres que faziam magistério disputarem os vestibulares e aumentarem o ingresso no ensino superior. Após 1964, os governos militares buscaram atender

---

20 Além disso, os homens não podiam dar aulas às meninas, precisava-se das mulheres para ensinar às meninas.

21 Campos (2002, p. 9) afirma que a partir da revolução de Getúlio Vargas, em 1930 grandes transformações ocorreram no país (ampliou-se consideravelmente o ensino primário e o número de professores, mesmo assim não conseguiu atender à totalidade da população em idade escolar). Em 1946, Getúlio Vargas organiza o ensino primário a nível nacional.

a demanda crescente por vagas e qualificação profissional para o “desenvolvimento nacional”. A expansão do ensino (com esforços para a universalização da educação básica) continua após o processo de redemocratização do país (a “Nova República” em 1985), este aumento de vagas no ensino favoreceu especialmente o sexo feminino (Beltrão & Alves, 2004, p. 5).

O hiato de gênero na educação (as diferenças nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres) e o déficit educacional das mulheres fizeram parte da realidade brasileira durante mais de 400 anos. Contudo, as mulheres conseguiram eliminar e reverter este hiato durante o século XX, com avanços mais significativos após a Revolução de 1930 (quando as mulheres mais jovens ultrapassam os níveis de alfabetização dos homens e iniciam uma marcha ascendente rumo aos graus mais elevados de instrução). A reversão do hiato de gênero acontece na década de 1980 (a proporção de mulheres mais jovens que conclui o curso universitário é quase duas vezes superior à dos homens) mas analisando por faixa etária, as mulheres mais jovens começam a apresentar taxas de escolaridade média maiores do que os homens várias décadas antes (as mulheres nascidas após 1930 já apresentam porcentagem maior de nível fundamental e nível médio na década de 1970) (Beltrão & Alves, 2004, p. 3; 9). Entretanto, embora as escolas brasileiras sejam mistas, isto não significa que exista uma educação igualitária em termos de gênero, pois como Auad (2004) afirma, até hoje não existe co-educação.

Além de tudo, há que se destacar que a vitória no campo educacional ainda não atingiu outras esferas de atividade<sup>22</sup>, muitas vezes a mulher busca uma maior qualificação educacional não só para a sua realização pessoal, mas para vencer as barreiras do mercado de trabalho, que geralmente favorece os homens. Se o hiato de gênero continuar crescendo, mesmo que a favor das mulheres, a equidade de gênero estará prejudicada (homens com níveis educacionais muito inferiores ao das mulheres podem dificultar o diálogo e a convivência entre os gêneros). Evidentemente, é preciso um ensino de qualidade para ambos os sexos, elevando os graus de escolaridade dos homens (e não interromper a ascensão das mulheres) e que as mulheres revertam as desigualdades de gênero no mercado de trabalho (Beltrão & Alves, 2004, p. 3; 23).

---

22 Ainda não se reverteu o hiato de gênero no mercado de trabalho, no acesso à renda, na representação parlamentar, etc.

## 4 CORRELAÇÕES

A educação da mulher no Brasil e em Portugal foi praticamente inexistente até a época em que o Brasil foi colônia de Portugal, sendo restrita a alguns conventos, poucas preceptoras e escolas particulares para os mais abastados. Quando a educação feminina começa a ser considerada, o medo da promiscuidade começa a introduzir as mulheres como professoras, pois as meninas só poderiam ser ensinadas por elas (sem contato com o sexo masculino). Mas as correspondências não ficaram restritas a este período, pois como nos refere Almeida (2006, p. 186):

A herança recebida de Portugal encontrou eco no Brasil, mesmo após sua emancipação da metrópole, ainda se continuaram veiculando esses princípios ao adotar a sociedade brasileira esse tipo de mentalidade rígida, moralizadora e tradicional. A atenção despertada para a instrução feminina, embora se fizesse presente, o era de uma forma que deixava explícito ser a educação necessária para as mulheres, tendo em vista, primeiramente, a educação dos homens.

Assim, o pensamento transmitido de Portugal para o Brasil (que também predominava no contexto ocidental da época) de que a mulher não precisava estudar (este estudo era até perigoso) reverberou por muito tempo nas práticas sociais. Deste modo, mesmo com a introdução oficial da co-educação<sup>23</sup>, esta só começa a ter repercussões maiores quando no século XX outro pensamento passa mundialmente a preponderar (o que não significa que o outro deixou de existir) e a educação feminina passa a ser considerada necessária para que a mãe não deixasse os seus filhos na ignorância e o progresso pudesse acontecer.

Não obstante, os debates sobre a instrução feminina levaram a discussões acerca da profissionalização feminina, considerada necessária às mulheres que não tinham meios de sobrevivência,

---

23 Necessária na expansão da escola de massas, pois o Estado poderia contratar menos professores (pois não teria que ter um para cada sexo). Legalizada primeiro no Brasil, sem interrupções a partir daí neste país, embora não tenha sido efetivada de forma ampla e verdadeiramente co-educativa. Já em Portugal é temida pelo Estado Novo, e retorna após este regime.

mas não deveriam atentar contra as representações acerca de sua domesticidade e maternidade (Almeida, 2006). O cuidado e o ensino que as mães “naturalmente” teriam com os seus filhos refletem também no pensamento de que elas seriam as melhores professoras das crianças (até porque elas seriam “assexuadas”, correria-se menos “riscos” com as professoras). Como Villela (2000, p. 120) demarca, esse discurso ideológico da “maternagem” vai desconstruindo uma visão de mulher sedutora/pecadora e construindo uma noção de mulher como ser “naturalmente” puro, associado ainda com mecanismos de controle e discriminação, mas que foi utilizada como resistência para sua inserção profissional.

Foram e são muitas as especificidades da educação da mulher no Brasil e em Portugal (e também dentro destes países), conforme demonstramos. Estes discursos circularam de forma diferente e tiveram diferentes assimilações, preponderâncias, datas, números, etc. Mas não podemos negar as similitudes dos discursos e das ações que acabaram por introduzir a educação feminina e a mulher na docência<sup>24</sup>. Hoje nos dois países o déficit educacional das mulheres está praticamente superado (pelo menos na população mais jovem) e as estatísticas mostram que estas têm mais sucesso educativo que os homens, resta, então, que estas conquistas expandam-se por outras áreas sociais e que visem a equidade de gênero (e não uma nova hegemonia) e que exista uma verdadeira co-educação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP.

ALMEIDA, Jane Soares de (2005). Co-educação ou classes mistas? Indícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 86(213/214), 64-78.

ALMEIDA, Jane Soares de (2006). Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In Dermeval Saviani, Jane de ALMEIDA, Rosa de Souza & Vera Valdemarin (Eds.), *O legado educacional do século XIX*. São Paulo: Editora Autores Associados.

ARAÚJO, Helena Costa (2000). *Pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

---

24 Assim como o fato de que a entrada das mulheres na docência mudou a escola como instituição, trouxe alterações para a educação feminina, entre outras transformações/conquistas (Almeida, 2006, p. 148).

AUAD, Daniela (2004). *Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação*. Artigo apresentado em 27ª Reunião da Anped, Caxambu, MG.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami, & Alves, José Eustáquio Diniz (2004, set). *A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX*. Artigo apresentado em XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Caxambú - MG.

BRUSCHINI, Cristina, & Amado, Tina (1988, fev). Estudos sobre mulher e educação. *Cadernos de Pesquisa*, 64, 4-13.

CAMPOS, Maria Cristina Siqueira de Souza (2002). Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In Maria Cristina Siqueira de Souza CAMPOS & Vera Lúcia Gaspar da Silva (Eds.), *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente* (pp. 13-37). Bragança Paulista: Edusf

CARVALHO, Rômulo de (1986). *História do Ensino em Portugal: Desde a Fundação da Nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (2000). Instrução elementar no século XIX In Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho & Cynthia Greive Veiga (Eds.), *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica editora.

GASPARI, Leni Trentim (2003). A educação da mulher brasileira e sua postura no espaço público e privado [Electronic Version]. *HISTEDBR*, n.º 11-Setembro. Acessado em 05/07/2007 de [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art14\\_11.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art14_11.htm).

GUINOTE, Paulo (2006). O lugar da(o)s regentes escolares na política educativa do Estado Novo: uma proposta de releitura (anos 30-anos 50). *Sísifo/ Revista de ciências da educação*, 1, 113-126.

KULESZA, Wojciech Andrzej (1998). A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 79(193), 63-71.

MACIEL, Lizete Shize Bomura, & Neto, Alexandre Shigunov (2006). A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 465-476.

MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editora Presença/Gabinete de Investigações Sociais.

NÓVOA, António (1987). <<Le>> *temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

PAIVA, José Maria de (2000). Educação jesuítica no Brasil colonial. In Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho & Cynthia Greive Veiga (Eds.), *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica editora.

RÊGO, Maria do Céu da Cunha (2004). *Para uma cidadania activa: A igualdade de Homens e Mulheres*. Portugal: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda (2000). Mulheres educadas na colônia. In Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho & Cynthia Greive Veiga (Eds.), *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica editora.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda (2006). Mulheres e educação no Brasil-Colônia: histórias entrecruzadas. *HISTEDBR, Navegando na história da educação brasileira*.

RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho (2000). Preceptoras Alemãs no Brasil. In Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho & Cynthia Greive Veiga (Eds.),

## Educação feminina no Brasil e em Portugal... - Amanda O. Rabelo

*500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica editora.

SAAVEDRA, Luísa (2001). Discurso da igualdade/omissão: análise de legislação sobre igualdade entre os sexos na educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 263-285.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva (2000). *Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos*. Artigo apresentado em 23ª Reunião Anual da Anped.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira (2002). *Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 - 1910)*. Artigo apresentado em II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal.

VIEIRA, Cristina Maria Coimbra (2005). Ensino misto e coeducação: Rumo a uma escola verdadeiramente coeducativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(Ano 39, nº 3), 563-581.

VILLELA, Heloisa de O. S. (2000). O Mestre-escola e a professora. In Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho & Cynthia Greive Veiga (Eds.), *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica editora.

YANNOULAS, Silvia Cristina, Vallejos, Adriana Lucila, & Lenarduzzi, Zulma Viviana (2000). Feminismo e academia. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, 81(199), 425-451.

Submetido em Fevereiro 2019

Aceito em Maio 2019

Publicado em Setembro 2019

