



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

A EDUCAÇÃO DE MULHERES DO PERÍODO COLONIAL BRASILEIRO ATÉ A O INÍCIO DO SÉCULO XX: DO *IMBECILITUS SEXUS* À FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Cristina da Silva Cavalcante Krause¹

Maico Krause²

1. INTRODUÇÃO

A presença das mulheres no magistério atualmente é inegável. Esse processo deu-se no final do século XIX, e início do século, apesar de que processos sociais levem algum tempo em sua ocorrência, percebe-se uma mudança do discurso sobre a capacidade feminina de aprender e ensinar, em relação aos períodos anteriores.

É importante frisar que as leituras sobre a temática que inquietaram fortemente essa pesquisadora foram àquelas relacionadas às relações de gênero e educação, e como essas se deram até o culminar na feminização docente, durante o final do século XIX e início do século XX? Uma vez que, inicialmente, essa era uma função estrita do mundo masculino, e era negado o direito da educação às mulheres. Assim, diante dessas inquietações é que se escolheu o recorte do período histórico do Brasil colônia, até o início do século XX.

Esse artigo tem como objetivo primário compreender como se deu o processo de feminização da docência, analisando o período histórico do final do XIX, e início do século XX. E nessa empreitada realizou-se a revisão de literatura do autores que se seguem.

Destaca-se assim que os autores utilizados para as aproximações realizadas Hamilton (2001), Paiva (2011), Rosa Fátima de Souza (1998), Nóvoa

¹ Especialista em Psicologia Clínica Contemporânea. Universidade Federal do Acre. Email: <cristinackrause@gmail.com>.

² Especialista em Desenvolvimento de *Software* para *Internet*. Universidade Federal do Acre. E-mail: <maicokrause@gmail.com>



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

(1986), Ribeiro (2011), Stamatto (2002), Algranti (1996), Souza (2013), Vianna, (2001), Cramer; Neto; Andrade, (2002), Ferreira (2008), que acreditou-se ser pertinente para lançar luz à investigação intencionada, em caráter complementar, tendo em vista o diálogo as relações de gênero e educação.

2. RELAÇÕES DE GÊNERO E DOCÊNCIA

A questão das relações de gênero e docência é verificada, principalmente no que diz respeito à presença marcante de mulheres trabalhadoras na área. No entanto as perspectivas de estudo de gênero na Educação ainda necessitam de esforços coletivos que contribuam para o seu desenvolvimento. Mesmo com a presença maciça de mulheres no magistério, as pesquisas tem número reduzido e trazem um enfoque prioritário nas práticas pedagógicas de docentes.

É importante ressaltar que discutir o tema do exercício docente e relações de gênero, justifica-se pela existência da divisão sexual do trabalho e reprodução de um esquema binário que situa as categorias masculino e feminino como excludentes e que dão sentido à história de vida de professoras e professores em suas práticas escolares. A presença feminina no magistério caracteriza-se como um fenômeno internacional ao longo da história, amplamente pesquisado. Processo que remonta à profissionalização docente com início durante o século XIX (VIANNA, 2013).

A estratificação do trabalho docente em relação às mulheres ocorre de forma sensível quando são analisadas a posições que ocupam no cenário educacional, elas estão presentes em grande maioria na Educação Infantil, participação essa que diminui nos níveis Medio e Superior. Corroborando elementos que indicam a existência de um discurso sobre a vocação da mulher para os “cuidados maternos”:

O forte caráter feminino da docência, na perspectiva da divisão sexual do trabalho, aponta maioria absoluta de mulheres na Educação Infantil com 97,9% de mulheres (97,9% para creches e 96,1% para pré-escolas). O Ensino Fundamental ainda indica a presença majoritária de 82,2% de mulheres, mas aqui com distinções significativas quanto aos anos iniciais (90,8%) e finais (73,5%). Já o Ensino Médio registra 64,1% de mulheres e o Ensino Superior conta com 44,8% de mulheres, incorporadas em diferentes



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

proporções, com alterações importantes da presença feminina tanto na graduação quanto na pós-graduação e também para as áreas disciplinares distintas. (VIANNA, 2013, p. 166).

Assim, ao analisar a escola e sua organização, percebe-se que a divisão do trabalho baseada no binarismo produz subjetividades, a partir do momento em que estas são institucionalizadas, existindo no cotidiano do ambiente educacional, uma vez que esse é um espaço social:

O conceito de gênero está interligado à produção de identidades de homens e mulheres no interior de uma sociedade que, além de constituírem e instituírem esses sujeitos, também produzem e organizam as instituições sociais. As relações de gênero são consideradas como categorias analíticas no pensamento científico e no exame das relações sociais. (CRAMER; NETO; ANDRADE, 2002, p. 29).

Entendendo o conceito de gênero, a partir de Scott (1988), que caracteriza gênero e sua utilidade como categoria histórica para análise. Ela indica que na sua utilização mais recente, o termo:

parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”(SCOTT, 1988).

Sobre a presença das mulheres no magistério, Costa (1995) discorre que ao invadirem a área educacional, essas levam o estigma naturalmente associados a elas, com sua presença subalterna. No entanto, esse discurso não é explícito, mas interessadamente construído no social.

É nesse sentido que buscar a história da profissionalização docente, e os motivos que levaram a feminização do magistério, torna-se importante para desnaturalizar a construção social sobre os famigerados sentimentos de vocação e cuidado, do mito da mãe/educadora perfeita que ainda permeiam o imaginário coletivo. Em quais momentos, e quais as forças levaram a aceitação da mulher como educadora, se em alguns séculos anteriores, estas não podiam sequer aprender a leitura e a escrita? Que argumentos favoreciam o estigma do *Imbecilitus Sexus*?



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

3. HISTORIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DE MULHERES

Que se pontue questões norteadoras antes de se considerar história da educação e em relação à questão do modelo escolar. Hamilton (1943) lança luz sobre a emergência da escolarização moderna e que essa não foi um processo linear e evolucionário, assim como afirma que ela não teve ancestrais institucionais. Suas análises trazem uma justa crítica à historiografia, que subjogou um arcabouço de fonte originais em detrimento à um ordem darwiniana dos fatos.

Então, iluminando-se na tese deste autor, não existe nesse trabalho uma tentativa de demonstrar um traçado linear, ou uma evolução darwiniana que contribuam para a noção de que a escola atual possui ancestrais históricos, muito menos evolucionista, mas intenciona-se aqui destacar algumas rupturas e continuidades quando se investiga a presença ou ausência de mulheres no magistério, e não somente isto, mas sobre como se dava sua relação com a educação no contexto brasileiro.

Dessa forma, Paiva (2011) apresenta dados sobre os primórdios da educação jesuítica no Brasil, os livros e textos sobre esta época remetem, geralmente, ao currículo ou sobre o desenvolvimento dos colégios, no entanto é importante notar e esclarecer, sob a ótica de investigação do autor que esta era uma educação/instrução destinada a pouca gente, dado o contexto sócio-histórico colonial.

Não se pode negar que com os poucos recursos existentes no Brasil, além da intenção declarada dos colonizadores na exploração dessa terra, aliada a uma imensidão geográfica, a educação nesse período realmente seria destinada a poucos.

Paiva (2011) recupera elementos de referências à história portuguesa e ao lugar que a escola ocupou na organização social através da análise dos documentos oficiais existentes na época. Nesse o autor assume a escola como um dado da cultura portuguesa colonial e lê a mesma em seu contexto, em busca de sua explicação.



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

Segue em busca de esclarecer porque os jesuítas intencionavam “recolher os filhos dos gentios e cristãos para ensinar e doutrinar”, os colégios deveriam ensinar a ler, escrever, contar e cantar. De forma que a instrução nesse período legitimava os interesses da coroa portuguesa, e o seu projeto de colonial, em meio a um ambiente aversivo, de constante guerra e resistência dos povos colonizados (PAIVA, 2011).

Os colégios jesuítas, imbuídos da tarefa de educar e catequizar os índios, e os gentios, funcionavam como vigilantes da cultura que deveria ser conformada nos habitantes dessa terra, como se constata nesse excerto:

O colégio plasmava o estudante para desempenhar, no futuro, o papel de vigilante cultura, de forma que a prática, mesmo desviante, pudesse ser recuperada. O colégio era a adesão à cultura portuguesa. Lendo a gramática do colégio, entenderemos a gramática da cultura. Sublinho aqui as linhas mestras do Ratio studiorum, código pedagógico dos jesuítas. A destinação do homem e de todos os seus atos para Deus, compreensão própria de uma sociedade teocêntrica, funda a visão pedagógica. A religiosidade pois dá forma a esses atos. (PAIVA, 2011).

Os jesuítas num esforço de tentar trazer os índios para o serviço dos portugueses, mediante as boas palavras, e o colégio de forma inabalada pelo clima constante de guerra, implantava o formalismo pedagógico. O mundo do colégio funcionava com perfeição, não havendo falhas nas funções, tudo perfeito. Este estado de graça, pelo lado de dentro, estava em grande contraste com as condutas tomadas fora muros, nos quais o pecado predominava (PAIVA, 2011).

Então, pensando nessa conjuntura de pouco acesso à instrução, como haveria uma educação para mulheres? Se as representações sociais e os papéis sociais atribuído às elas estavam relacionadas a servidão das necessidades dos colonizadores. Assim, conforme Ribeiro (2007) as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, negras escravas e indígenas não acessavam à educação, a leitura e escrita. Essa situação se justificava, em função de serem consideradas o *Imbecilitus Sexus*, categoria na qual estavam juntamente à ela, crianças e doentes mentais.



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

Mas o que não se sabe é que o primeiro pedido pela instrução feminina, partiu dos indígenas, quando solicitaram que os padres enviassem uma carta à Rainha D. Catarina, requerendo educação para suas mulheres (RIBEIRO, 2007).

Para entender a questão, cabe ressaltar, que as mulheres indígenas desfrutavam o papel de companheiras de seus homens, que não viam problemas na sua educação, uma vez que os papéis sexuais adotados pelos indígenas atribuíam algum tipo de igualdade entre os sexos. É preciso lembrar também que os colonizadores portugueses imigravam para o Brasil sem companheiras, o que favorecia sua relação com estas mulheres em busca do “cunhadismo”, ou seja, tendo filhos com as índias, criavam laços com a aldeia, o que favorecia a concessão de mão-de-obra indígena para seus negócios (Ribeiro, 2007).

Dá-se assim um processo de dupla exploração, da expropriação do corpo de mulheres indígenas, as quais eram vistas em função de interesses reprodutores, e a exploração social, e em como essas índias poderiam servir econômica e socialmente aos colonizadores. Estas questões dizem sobre o referencial patriarcal predominante na sociedade da época. E que poderiam justificar a negação do direito à educação.

Os Jesuítas à época gostariam de fundar um recolhimento para as mulheres no Brasil, e isto não era questão de erudição, mas tratava-se de lançar bases para a moralização e a formação de famílias brasileira. No entanto, a Rainha de Portugal nega tal intenção, o que em seu julgamento poderia trazer consequências nefastas para a sociedade da época. Convém salientar, que a própria metrópole não oferecia escolas para meninas, a educação acontecia em casa (Ribeiro, 2007).

No entanto, algumas indígenas conseguiram burlar as regras. A autora referida afirma ter encontrado registros, embora controvertidos, sobre Catarina Paraguassú ou Madalena Caramuru, filha do Diogo Alvares Correia, que parece ter sido a primeira mulher a aprender ler e escrever. Alguns autores afirmam, entretanto, que teria sido a própria esposa de Diogo que haveria de ter inaugurado as mulheres



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

mulheres, podemos apenas inferir que algumas tentativas pontuais ocorreram ocasionalmente, com sucesso.

Com a lei de 15 de outubro de 1827, que manda criar escolas de primeiras letras em todo o império, se reconhece a presença da mulher como mestra, a qual teria a incumbência de ensinar a ler, escrever, 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, proporcionados à compreensão dos meninos. Excetuava-se às mestras o ensino das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º (BRASIL, 1827).

Percebe-se, dessa forma admissão da mulher, como Mestra, mas ainda com algumas discriminações, a ela seria excluído a possibilidade de ensinar, geometria, pois essa seria uma área de domínio masculino? Ademais, fica-lhes resguardado o direito de instruir sobre aquilo que é de sua “incumbência”, a artes femininas de economia doméstica. Sensatamente, não se espera que em pleno século XIX que haja o reconhecimento das capacidades cognitivas femininas, mas é inclusive, um avanço que fosse permitido que exercesse a função de mestra.

Mesmo com todas as discriminações nas legislações das províncias para permissão da docencia feminina, as mulheres, estudavam e conseguiam se-formar para o magistério, em algumas poucas escolas normais, ou cursos especializados para meninas, mesmo estudando separadas dos meninos, elas frequentavam a aulas e estavam se formando (STAMATTO, 2002).

Com a invenção dos grupos escolares, no período da República, o projeto político perpassava educação, que se tornou estratégia de luta, a exigência pela alfabetização para a participação política fez da instrução primária indispensável



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

para a consolidação do regime republicano. Uma escola da República para a República (SOUZA, 1998).

Enfim, a escola não poderia mais ser as de primeiras letras existentes no antigo império, mas sistematizada e moderna. Assim, a escola primária é reinventada, através de suas finalidades, concepção e organização. O método individual dá lugar ao ensino simultâneo, a escola unitária foi substituída pela escola de várias classes, e professores. A mulher encontra no exercício do magistério primário uma profissão, professores e professoras tornam-se profissionais da educação (SOUZA, 1998).

De acordo com a autora, Souza (1998), a implantação dos grupos escolares reafirmou o princípio da igualdade de educação entre os sexos ao estabelecer igual número de classes para homens e mulheres, mas proibiu a coexistência entre ambos. E embora tenha possibilitado maiores condições de acesso à educação do sexo feminino, não se ousou avançar em relação aos padrões morais predominantes na sociedade brasileira.

O assunto da coexistência dos sexos foi tema de uma das questões propostas para o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, em 1883, tendo recebido parecer favorável em função das vantagens e influência em relação aos costumes e maneiras e, também contra devido a desorganização dos sistema para a introdução desse sistema (SOUZA, 1998).

Ainda conforme a referida autora, a valorização social do professor e o início da profissionalização do magistério primário constituem dois aspectos importantes das transformações que ocorreram na educação no final do século XIX, no Estado de São Paulo. Os professores, apóstolos da civilização, eram a própria representação de elemento formador da sociedade, portador dessa nobre missão cívica e patriótica, capaz de reformar a escola (SOUZA, 1998).

Esses considerados agora, em detrimento à figura do mestre-escola, em seus templos de luz, cômicos de sua responsabilidade seriam os heróis da nova ordem republicana constituída. O magistério tornava-se uma profissão digna, reconhecida e edificante (SOUZA, 1998).



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

4. CONCLUSÃO

Nota-se, dessa forma, durante os períodos analisados, do século XVI ao início do século XX, que as mulheres eram submetidas aos interesses sociais de procriação e de uso do seu corpo para diversas finalidades alheias à sua vontade, ficando à margem do domínio público em função de seu corpo biológico, inclusive sem o direito de serem instruídas ou de aprender os mínimos que na época eram ler e contar.

Mas também, percebe-se através dos dados trazido pelos autores(as) analisados(as) que nesses mesmos processos de expropriação e submissão, dava-se o processo de resistência, elas não se submetiam de forma totalmente passiva, elas lutaram e buscaram o direito à educação, formaram-se, e adentram no magistério, não sem luta. Inclusive, muitas vezes de forma velada, como nas práticas de reclusão nos conventos e recolhimentos.

É importante que se destaque a presença de mulheres, como Catarina Paraguassu, ou as Diretoras Marcia Browne, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Eliza de Andrade Macedo, algumas histórias de “sucesso” ou de subversão da determinação social, talvez à margem de muitas outras mulheres na educação do período, mas que indicam que o “mito da vocação da mãe/professora” é uma construção social, e como tal, pode ser desnaturalizada a representação de um feminino/submisso e destituído do masculino/poder, e vice-versa, que podem permear o imaginário social.

Além disso, pode-se concluir que a feminização do magistério não se deu somente em função de questões de gênero, como pode concluir algum observador desavisado do presente, mas sim, que essa foi mobilizada por múltiplas interferências, inclusive de ordem, econômica e política, e social, com a difusão dos grupos escolares e nova noção de educação no início do século XX, inversamente do que é propagado, ainda nos dias atuais.

REFERÊNCIAS



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

ALGRANTI, Leila Mezan. Educação feminina: vozes dissonantes no século XVIII e prática colonial. In: MONTEIRO, John Manuel & BLAJ, Ilana (orgs). **História & Utopias**. São Paulo: ANPUH, 1996.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <<https://goo.gl/YO9Bjj>>. Acesso em: 16 de abril de 2016.

CRAMER, L.; NETO, A. DE P.; ANDRADE, Á. L. S. **A inserção do feminino no universo masculino: representações da educação superior**. Organizações & Sociedade, v. 9, n. 24, p. 25–37, 2002.

COSTA, M. V. Perspectivas históricas do trabalho docente. In: COSTA, M. V. **Trabalho docente e gênero**. Porto Alegre: Sulina, p. 156-185. 1995.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1. jan., 2001. Disponível: <<https://goo.gl/sM3Mca>>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

NÓVOA, A. **Do mestre escola ao professor do Ensino Primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal**. (séculos XVI - XX). Lisboa? Ed. ISEF – Centro de Documentação e Informação Cruz Quebrada, 1986. (Universidade técnica de Lisboa- Instituto Superior de Educação Física).

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Â. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, n. 48, p. 53–74, 2013.

STAMATTO, M. I. S. . **Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil:1549-1910)**. In: História e Memória da educação Brasileira, 2002, Natal. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/WsPuX0>> Acesso em: 17 de abril 2016.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v. 17; 18, p. 81–103, 2001.

VIANNA, C. P. **A Feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. p. 159–180, 2013.