

DA EDUCAÇÃO PATRIARCAL ÀS ESCOLAS MISTAS

PATRIARCHAL EDUCATION TO SCHOOLS MIXED

Saulo Álvaro de Mello (OBJETIVO/Jardim-MS).

Elienai Carla Alves (PG-UFMS/CPAQ).

Luciana Belíssimo de Carvalho (PG-UFMS/CPAQ).

Wagner Batista Pinheiro (G-UEMS).

Mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem (Almeida, 1998, p. 33).

Resumo: O objetivo do presente estudo é discutir a educação feminina dentro da sociedade patriarcal brasileira. Neste modelo patriarcal, caberia aos homens dirigir os negócios, discutir e participar da política e desbravar os sertões incultos, enquanto as mulheres seriam educadas no seio da própria família, para ser uma esposa obediente e mãe dedicada. De uma educação sexista às escolas mistas foi um longo caminho. O tema é importante, pois se propõe a discutir a construção social dos gêneros ainda marcada pela discriminação e desigualdade de direitos entre homens e mulheres na atualidade. A partir de fontes bibliográficas, pretende-se discutir o percurso da educação das mulheres no Brasil e a diferença entre a educação destinada a meninos e meninas.

Palavras-chave: Patriarcalismo. Educação sexista. Escolas mistas.

Abstract: The purpose of this study is to discuss the education of women within the patriarchal society in Brazil. In this patriarchal model, men would be up to conduct business, discuss and participate in politics and roam the backwoods uneducated, while women would be educated within the family, to be a dutiful wife and devoted mother. In a sexist education in schools was mixed a long way. The issue is important because it sets out to discuss the social construction of gender still marked by discrimination and inequality of rights between men and women today. Through literature sources, we intend to discuss the course of women's education in Brazil and the difference between education aimed at boys and girls.

Keywords: Patriarchalism - sexist education – mixed schools

1. Introdução

Mary Del Priore, ao escrever sobre a história das mulheres no Brasil, trouxe a lume a participação deste segmento na construção de uma história contada por homens, os quais subalternizaram a participação feminina na história social brasileira. De coadjuvantes a protagonistas, na obra da historiadora Mary Lucy Murray Del Priore, as mulheres venceram preconceitos, e o universo feminino foi revelado em seus amores, amados, amantes, em seu corpo e sensualidade. Não só seus encantos perpassam pela sua obra, mas as mãos que trabalham, tecem e rompem paradigmas. Destarte, ao levarmos em consideração a história das mulheres, podemos conhecer a nós mesmos.

A história das mulheres, não é só delas, é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura. É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da

violência que sofreram e que praticaram da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos. (DEL PRIORE, 2006, p. 7).

O objetivo do presente estudo é discutir a educação feminina dentro da sociedade patriarcal brasileira. Numa sociedade em que os excluídos não possuíam voz, escrever sobre o universo feminino é ao mesmo tempo instigante e desafiador. A partir da década de 1970, com a Nova História¹, o estudo de novos objetos no campo da historiografia² possibilitou contar a história das mulheres e romper paradigmas, num ofício dominado por homens. Para Rachel Soihet, “A grande reviravolta da história nas últimas décadas, debruçando-se sobre temáticas e grupos sociais até então excluídos do seu interesse, contribui para o desenvolvimento de estudo sobre as mulheres” (SOIHET, 1997, p. 275). No estudo desses novos objetos, segmentos sociais excluídos, a história cultural, ao preocupar-se com as identidades coletivas de uma ampla variedade de grupos sociais subalternizados, alçou as mulheres à condição de objeto e sujeito da história.

A história das mulheres esteve por muito tempo à sombra do que era relatado pelos homens, e sem visibilidade social e política, a mulher foi sendo excluída. A escritora estadunidense June Edith Hahner lança pistas sobre essa exclusão.

Os homens, enquanto transmissores tradicionais da cultura na sociedade, incluindo o registro histórico, veicularam aquilo que consideravam e julgavam importante. Na medida em que as atividades das mulheres se diferenciam consideravelmente das suas, elas foram consideradas sem significação e até indignas de menção. Por isso as mulheres permaneceram à margem das principais relações do desenvolvimento histórico. (HAHNER, 1981, p. 14).

Deixada à sombra da história (DUBY; PERROT, 1995, p. 7), a mulher ganhou visibilidade com a História das Mentalidades³, atenta ao cotidiano e ao privado, contribuiu para fazer esta história sair das sombras. Perrot afirma que as mulheres, juntamente com os operários e prisioneiros, são os excluídos da história, por ser a história um ofício exercido por homens.

O ofício do historiador é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios. Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou ‘mental’, ela fala do Homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade. (PERROT, 1988, p. 185).

Fora dos acontecimentos e dos escritos oficiais, já que os registros também eram ofícios masculinos, Perrot (1988) sugere ir além dos documentos e mostrar nessa reconstrução histórica, o que os homens não tencionavam revelar sobre as mulheres.

A Revista dos Annales, após a Era Braudeliana, Segunda Geração dos Annales: 1956-1969, marcada pela história total ao acentuar a longa duração e os estudos sócio-econômicos, deu lugar a Terceira Geração dos Annales. Conduzida por Jacques Le Goff na chamada Nova História, fez emergir dentre outros estudos, a História das Mulheres, ao considerar toda ação humana, uma atividade histórica.

¹ Sobre a Nova História, consultar: 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: UNESP, 1992, p. 7-37.

² LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.) *História: novos objetos*. Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

³ Sobre a História das Mentalidades, consultar: VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 127-162.

A terceira geração é a primeira a incluir mulheres, especialmente Christiane Klapisch, que trabalhou sobre a história da família na Toscana durante a Idade Média e o Renascimento; Arlette Farge, que estudou o mundo social das ruas de Paris no século XVIII; Mona Ozouf, autora de um estudo muito conhecido sobre os festivais durante a Revolução Francesa; e Michèle Perrot, que escreveu sobre a história do trabalho e a história da mulher (Klapisch, 1981; Farge, 1987, Ozouf, 1976, Perrot, 1974). Os historiadores anteriores dos *Annales* haviam sido criticados pelas feministas por deixarem a mulher fora da história, ou mais exatamente, por terem perdido a oportunidade de incorporá-la à história de maneira mais integral, já que haviam obviamente mencionado as mulheres de tempo em tempo, desde Marguerite de Navarre às chamadas bruxas (Fauré, 1980, Stuard, 1981). Nesta geração, contudo, a crítica torna-se cada vez mais impropriedade. Georges Duby e Michèle Perrot, por exemplo, estão empenhados em organizar uma história da mulher em vários volumes. (BURKE, 1991, p. 56).

Para Joan Scott, Professor de Ciências Sociais em Princeton (EUA), a História das Mulheres somente apareceu com um campo definível a partir da década de 1970, não deixando mais dúvida de que essa história é uma prática estabelecida em muitas partes do mundo.

[...] reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como ‘verdadeiros’ ou pelo menos, com reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado. E isso é lutar contra padrões consolidados por comparações nunca estabelecidas, por pontos de vista jamais expressos como tais. (SCOTT, 1992, p. 77-8).

A História das Mulheres sugere uma modificação da História, investiga o modo como o termo história foi estabelecido, questiona a prioridade dada ao termo história do homem, hierarquizando-o. A existência de um campo de estudo relativamente novo, como a História Social, proporcionou um veículo importante para a história das Mulheres. A associação desses estudos, com um novo conjunto de abordagens, enfatizou e legitimou o estudo das mulheres. (SCOTT, 1992, p. 78-81).

Para Sara Beatriz Guardiã, do Centro de Estudos da Mulher da América Latina, a reconstrução do passado feminino supõe troca de paradigmas e reformulação das categorias de análise histórica, para reescrever a história como alternativa contestatória a partir de novos modelos interpretativos. Deve-se assumir a história social das mulheres, dentro de uma perspectiva que considere as relações entre os sexos, frutos de construções sociais, onde a dominação masculina é a expressão da desigualdade dessas relações. (GUARDIÃ, 2008, p. 423).

2. *Perinde ac cadáver*: modelo português de educação

Para a pesquisadora da História da Educação Arilda Inês Miranda Ribeiro, o percurso da educação das mulheres no Brasil entrelaça-se com a própria história da colonização brasileira. Inicia-se na convivência de senhoras reclusas, com meninas órfãs portuguesas, indígenas, negras, na condição de escravizadas dos donos do poder. Dessa tríade cultural feminina surgiu o molde genitivo da mulher brasileira, que perduraria por mais de trezentos anos. A ausência da educação escolar feminina à época colonial coincide com a construção social dos gêneros, das práticas sociais e da servidão. Em tal ocasião, a mulher no Brasil, fosse ela, negra ou indígena, deveria servir ao português, com o objetivo de juntar corpos para promover através da miscigenação, o povoamento do Brasil.

No Brasil – colônia, o homem decidia as ações. Era ele quem dominava, por meio da família patriarcal. Aliás, a palavra família vem de *famulus*, uma expressão latina que quer dizer: escravos domésticos de um mesmo senhor. Ou seja: todos deviam

obediência ao senhor patriarcal. Sua esposa e filhas também. Elas o chamavam de senhor meu marido; senhor meu pai. (RIBEIRO, 2010, p. 82-3).

Nesse modelo de colonização, os pecados mais frequentes eram os da carne, o que interessavam aos homens eram as índias nuas e limpas para serem desejadas; e o letramento e a instrução, quase inexistentes, davam lugar a produção da sobrevivência e exportação. Nesse entrecruzar de corpos, a educação era um ato coercitivo, baseado na obediência severa.

Cabe ressaltar, que tal obediência severa foi imposta pelos jesuítas, uma vez que entre os indígenas, as mulheres e as crianças estavam em pé de igualdade com os homens, e a educação coincidia com os interesses do grupo (PONCE, 1986, p. 18-21). A educação jesuítica estava alicerçada no *Ratio Studiorum*, constituído por um conjunto de regras abrangendo todas as atividades ligadas ao ensino. (SAVIANI, 2008, p. 55).

Para Franco Cambi, a Companhia de Jesus caracteriza-se como uma milícia a serviço da Igreja Católica, para qual procurava restituir o controle sobre todos os aspectos da vida individual e social, difundindo a fé cristã para os povos não cristãos da África, Ásia e América. Era uma ordem militar com uma rígida estrutura hierárquica, sujeita a total obediência aos superiores. A pedagogia dos jesuítas estava consubstanciada na *Ratio Studiorum*.

O elemento mais relevante da *Ratio* é constituído por uma rígida norma que abrange toda a organização da vida do colégio e dos estudos: desde as funções dirigentes do provincial e do reitor até as disposições didáticas relativas aos professores e estudantes dos vários cursos de estudo e as várias disciplinas ensinadas. Realiza-se desse modo uma orgânica programação das atividades educativas em estreita relação com os fins ético-religiosos da ordem; formar uma consciência cristã culta e moderna e orientar, também mediante a instituição escolar, para uma obediência cega e absoluta (*perinde ac cadáver*) à autoridade religiosa e civil. (CAMBI, 1999, 261-6).

Disciplinado como um cadáver (*perinde ac cadáver*) era o modelo de educação a ser atingido pela Companhia de Jesus. Para José Maia de Paiva, os portugueses só tinham uma visão de sociedade, a que se realizava na sua própria sociedade, onde o único comportamento possível era a submissão, “A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião”. (PAIVA, 2010, p. 44).

3. A Mulher objeto no Brasil Colônia: amor com gosto de carne

Para Gilberto Freyre, o europeu saltava em terra escorregando em índia nua. Os portugueses pouco numerosos contemporizavam com o nativo. Usavam os homens para a necessidade de trabalho, guerra e devassamento dos sertões, e as mulheres para geração de filhos e formação de família. Organizou-se no Brasil uma sociedade cristã na superestrutura. A mulher nativa, batizada, foi tomada por esposa, e passou a servir em uma economia doméstica, usando suas tradições, experiências e utensílios em favor do branco europeu.

[...] o amor foi só físico; com gosto de carne, dele resultando filhos que os pais cristãos poucos se importavam de educar ou de criar à moda européia ou à sombra da igreja. Meninos que cresceram à toa, pelo mato; alguns tão ruivos e de pele tão clara, que, descobrindo-se mais tarde a eles e a seus filhos entre o gentio, os colonos dos fins do século XVI facilmente os identificam como descendentes de normandos e bretões. [...] A mulher gentia temos que considerá-la não só a base física da família brasileira, aquela em que se apoiou, robustecendo-se e multiplicando-se, a energia de reduzido número de povoadores europeus, mas valioso elemento de cultura, pelo menos material, na formação brasileira. (FREYRE, 1998, p. 93-4).

Os colonos brancos viam a mulher apenas para procriação e interesse econômico - o cunhado. As indígenas foram utilizadas por eles para satisfação sexual e expansão do

cunhadismo. Quando o português engravidava uma indígena, tornava parente de outros membros da comunidade, com isso teriam mais braços para trabalhar no carregamento do pau-brasil e enriquecimento rápido, tinham apreço pelo sexo em abundância: Quanto mais filhos, mais parentes indígenas para trabalhar e cuidar dos negócios do homem branco. (RIBEIRO, 2007, p. 9-10).

Nesta mesma esteira, Darcy Ribeiro ao refletir sobre a formação social brasileira e o papel das comunidades indígenas nesse processo, aponta o cunhadismo como fundamental para a criação de nossa identidade, sem ela era impraticável a criação do Brasil. Essa prática indígena permitia incorporar elementos estranhos às comunidades indígenas. Consistia em oferecer uma moça índia como esposa aos recém chegados, neste caso os portugueses. O branco ao receber a indígena como esposa, estabelecia uma relação de parentesco.

A instituição social que possibilitou a formação do povo brasileiro foi o cunhadismo, velho uso indígena de incorporar estranhos à sua comunidade. Consistia em lhes dar uma moça índia como esposa. Assim que ele a assumisse, estabelecia, automaticamente, mil laços que o aparentavam com todos os membros do grupo. (RIBEIRO, 1996, p. 83).

Esta prática possibilitou ao colonizador as condições necessárias à pilhagem das terras da América Portuguesa, por meio de um grande contingente de mão de obra. Cada branco ao pisar na costa brasileira, podia assim fazer muitos casamentos. De acordo com os cronistas espanhóis, havia em Assunção no Paraguai, europeus que possuíam oitenta esposas índias. A função do cunhadismo serviu aos interesses mercantis dos portugueses, utilizando a mulher indígena para tal finalidade, reproduzindo nas terras brasileiras o microcosmo do menosprezo pela mulher verificado também em Portugal.

Não havia afetividade na maioria dos casos. Utilizavam-se do corpo e da alma da mulher indígena sem a preocupação de estarem-nas machucando. Aliás, cabe lembrar que os livros de História do Brasil, muitas vezes, silenciaram suas páginas sobre essa situação de degradação feminina. Não encontramos indagações relativas à indignação dessas indígenas sobre a violência que foi cometida contra o seu corpo e a sua cultura, durante esses longos anos de apropriação da terra pelo colono português. Quantas vezes essas mulheres choraram sem entender a brutalidade dos 'deuses barbudos e fêtidos' descidos das barcas misteriosas e distribuindo objetos interessantes. (RIBEIRO, 2007, p. 4).

4. Educação e reclusão

A educação formal para as mulheres era considerada heresia em Portugal. Este modelo educacional excludente foi transposto para o Brasil, trazendo prejuízos e acarretando uma massa de analfabetas. Para Arilda Inês Miranda Ribeiro da UNESP, em Portugal as mulheres não tinham instrução, eram consideradas *Imbecilitus sexus*, categoria em que se enquadravam crianças, mulheres e doentes mentais. A função da mulher era casar, cuidar dos maridos e dos filhos. De acordo com Leda Maria Pereira Rodrigues, "Na própria metrópole não havia escolas para meninas, apenas recolhimentos que visavam o ensino de afazeres domésticos, e a mentalidade era considerar a instrução feminina como algo supérfluo e mesmo perigoso". (RODRIGUES, 1962, p. 18).

Para Leila Mezan Algranti, pesquisadora do Núcleo de Estudos Pagu, da UNICAMP, no Brasil Colônia a imagem ideal da mulher, era a mulher honrada e dedicada, controlava seus maus instintos, recatada, ocultava seu corpo, reprimia sua sexualidade e a transformava em ação procriadora (ALGRANTI, 1993, p.120). Em Portugal os recolhimentos visavam a educação das meninas para as prendas domésticas, no Brasil, foram importantes centros de cultura feminina, devendo estas instituições ter a preocupação primeira de salvaguardar a honra e a virtude da mulher.

Estes recolhimentos serviam como prisão para as moças ou mulheres. As moças consideradas errantes, eram para lá enviadas por seus pais ou maridos e mesmo pelos irmãos, por ocasião da partilha dos bens, para não dividirem a herança com suas irmãs. “Não havendo um sistema formal de educação para as mulheres, nos conventos [recolhimentos] que passaram a ser educadas” (RIBEIRO, 2010, p. 87). Usar 500 anos de educação para falar um pouco mais sobre os recolhimentos, como forma de resistência.

Neste sentido, o convento estava de forma intrínseca ligado ao cotidiano da mulher, conforme destacado por Algranti.

No século XVIII a educação feminina estava longe de ser uma idéia generalizada ou prática corriqueira mesmo entre a elite da Colônia, que lançava mão dos recolhimentos [conventos] para fins educativos. Nem totalmente conventos, nem escolas, as instituições femininas de reclusão situavam-se a meio caminho dos dois modelos de estabelecimentos e serviam a vários propósitos no que toca a vida das mulheres. A parcela de educandas era muito reduzida e pouco representativa no conjunto da população reclusa e menor ainda quando se pensa no total de habitantes da região sudeste [por que não dizer do Brasil]. (ALGRANTI, 1993, p. 261).

Essas instituições religiosas de acordo com Michelle Perrot, eram espaços de confinamento para as mulheres, onde, em parte, conseguiam se livrar do poder masculino, mas também, era onde conseguiam se apropriar e criar o saber, através da oralidade e escrita. Para Perrot, a partir da alfabetização das mulheres no século XIX, elas avançam nos espaços públicos, das sombras dos recolhimentos para um universo marcadamente masculino, “De início, a religião e o imaginário: as vias místicas e literárias; a oração à meditação, a poesia e o romance. Tais são os caminhos das primeiras mulheres que escreveram, das pioneiras da história”. (PERROT, 2007, p. 31).

Conforme definição de Ribeiro, a educação das mulheres no Brasil é singular, rara, excepcional e inusitada, cujo caminho se entrelaça com a história da própria colonização. Inicia-se na convivência e convergência das senhoras brancas com as indígenas e filhas dos trabalhadores escravizadas, essas, muitas vezes, objeto de desejo dos seus senhores.

Todas são subservientes, em graus menores ou maiores. Apenas a indígena poderá, quando longe das missões religiosas, manter seu grau de independência. O preço da sua liberdade, porém, da não submissão à força masculina portuguesa, resultaria, muitas vezes, em sua morte, em sua extinção. Dessa tríade cultural feminina surgiria o molde genitivo da mulher brasileira, que perduraria por mais de trezentos anos. (RIBEIRO, 2007, p. 2).

O indígena por sua vez via na mulher uma companheira, não havendo razões para diferenças educacionais, condenar a mulher ao analfabetismo e ignorância, parecia ideia absurda. O trabalho tanto do homem, quanto da mulher era equitativo e socialmente útil. Não havia disputa entre um sexo e outro. O padre Manoel da Nóbrega, observando o costume indígena onde prevalecia a igualdade homem/mulher, solicitou autorização às autoridades régias, para abrir recolhimentos a mulheres jovens, a fim de ensinar-lhes a catequese, a leitura e escrita. A metrópole negou o pedido, qualificando a iniciativa de ousada e perigosa, pois a instrução poderia conferir certo grau de autonomia às mulheres, em relação a sua submissão ao homem.

5. Patriarcalismo e educação de meninas e meninos

O patriarcado é uma posição sexual hierárquica na sociedade, construída a partir da dominação masculina, conforme evidencia Ângelo Emilio da Silva Pessoa, ao estudar a tessitura básica do patriarcalismo com a formação social brasileira.

Seja condenando em certa medida esse passado patriarcal e propondo a sua superação (Buarque de Holanda), seja valorizando-o (Freyre), esses autores exerceram uma duradoura influência na conformação de um quadro da família patriarcal, centro de gravidade da sociedade colonial e responsável por uma série de limites à ação do poder público e às relações impessoais, características de uma sociedade moderna. (PESSOA, 2003, p. 4).

O sociólogo, Sérgio Buarque de Holanda, na obra *Raízes do Brasil* debate os fundamentos do modelo patriarcal, cuja influência foi marcante na base da formação social do Brasil:

Nos domínios rurais é o tipo de família organizada segundo as normas clássicas do velho direito romano-canônico, mantidas na Península Ibérica através de inúmeras gerações, que prevalece como base e centro de toda a organização. Os escravos das plantações e das casas, e não somente escravos, como os agregados, dilatam o círculo familiar e, com ele, a autoridade imensa do pater-famílias. Esse núcleo bem característico, em tudo se comporta como seu modelo da antiguidade, em que a própria palavra 'família', derivada de *famulus*, se acha estreitamente vinculada à idéia de escravidão, e em que mesmo os filhos são apenas os membros livres do vasto corpo, inteiramente subordinado ao patriarca, os liberi. (HOLANDA, 1981, p. 49).

O modelo de família patriarcal foi também estudado pelo historiador Ângelo Emilia da Silva Pessoa na sua tese de doutorado, *Ruínas da Tradição: a Casa da Torre de Garcia D'Ávila – família e propriedade no nordeste colonial*. Ângelo tomou como objeto de estudo a família baiana, contribuindo para interpretar a formação social brasileira, estabelecendo um vínculo entre o patriarcalismo e a identidade nacional. O poder incontestado do patriarca sobre a família estabelecia as relações do homem com a sociedade da época. No discurso sobre o papel da família na sociedade, prevaleciam os desejos e espaços conquistados pelos homens.

[...] a preeminência absoluta e incontestada do poder do patriarca (chefe de importante família) sobre um amplo conjunto de dependentes que englobava desde a família nuclear (esposa, filhos, genros, noras e netos), passando pela família extensa (uma série de parentes de variados graus muitas vezes morando junto à família do patriarca), até uma ampla rede de dependentes, agregados, escravos, entre outros. Ao mesmo tempo esse patriarca, junto com outros patriarcas semelhantes, reunia em suas mãos o controle da grande propriedade rural e da vida política local, constituindo-se numa espécie de pequeno régulo sempre às turras com o poder do Estado. (PESSOA, 2003, p. 4).

Nesse modelo patriarcal, caberia aos homens dirigir os negócios, discutir e participar da política, desbravar os sertões incultos, enquanto as mulheres seriam educadas no seio da própria família, para serem esposas obedientes, mães dedicadas e habilidosas nas lides domésticas. Foi no meio desse modelo consagrado de família, sobretudo, no período colonial, que se processou a educação das meninas.

As famílias patriarcais no Brasil preparavam os meninos para dar continuidade aos negócios do pai. O primeiro filho seria educado para gerenciar os bens herdados; o segundo iria para escola ser *doutor*, estudar em escolas jesuítas e posteriormente na Universidade de Coimbra em Portugal; o terceiro mesmo sem vocação iria ser padre. Os demais ajudariam o irmão mais velho na administração da fazenda. As meninas teriam um destino diverso dos meninos: o pai escolhia três ou quatro dentre as mais saudáveis para os casamentos arranjados, e as demais eram trancadas em conventos, evitando os muitos genros que viriam a dividir suas propriedades. Até por volta de 1850, o costume nos engenhos era proporcionar aos meninos os estudos em casa, com o capelão ou mestre particular. As casas-grande tinham quase sempre uma sala de aula e às vezes uma cafua, espécie de quarto escuro para castigo.

Em meio a esse referencial da elite latifundiária, com os papéis na sociedade bem definidos entre homens e mulheres, a educação das crianças era também diferenciada,

comportando atitudes desiguais. A menina não se permitia uma educação formal, que pudesse levá-la a uma ação reflexiva sobre a tessitura social, seu papel e direitos na sociedade. A escolarização da mulher abriria a possibilidade de contestação do poder masculino, “As meninas criadas em ambiente rigorosamente patriarcal, estas viveram sob a mais dura tirania dos pais - depois substituída pela tirania dos maridos” (FREYRE, 1998, p. 421). A educação seria justamente o instrumento que poderia contribuir para a independência de meninas e mulheres, capaz de emancipá-las frente ao patriarcalismo, ou seja, a instrução propiciaria a elas certa resistência ante a tradição.

A educação representava uma ameaça à tirania dos pais e maridos, daí sua proibição. Os meninos não poderiam ser tímidos, delicados, esperava-se rudeza no trato com as meninas, deveriam tornar-se homenzinhos e se comportarem como gente grande. (FREYRE, 1998, p. 411).

6. Formação do Estado Nacional: coesão educação

Os eventos de 1808 e a vinda da família real para o Brasil permitiram um *novo descobrimento do Brasil*, na acepção de Sergio Buarque de Holanda, (HOLANDA, 1997, p. 13), inclusive no que diz respeito à escolarização das mulheres. O processo irreversível da emancipação política do Brasil em relação a Portugal, em 1822, fez circular ideias liberais e as primeiras leis gerais para a educação. Tais leis surgiram em 1827 (Lei Geral de Ensino), 1834 (Ato Adicional de 1834) e em 1854 (Reforma Couto Ferraz).

Durante o período do Império Brasileiro, as mulheres começaram, paulatinamente, a ter acesso à instrução das primeiras letras, mas eram desobrigadas de cursarem o ensino secundário, visto que o mesmo tinha a função propedêutica de preparar o gênero masculino para o ensino superior. Apesar das transformações que ocorriam no terreno das idéias, em função das diversas correntes de pensamentos européias, em se tratando da educação para o sexo feminino, o ideal era a permanência no espaço privado: o cuidado com o marido e filhos. (RIBEIRO, 2007, p. 23).

Para a pesquisadora Elizabeth Madureira Siqueira, no momento da constituição do Estado Nacional Brasileiro, a nação deveria surgir coesa. A coesão política e econômica foi conseguida com a manutenção do escravismo, a grande propriedade e o estabelecimento de um regime monárquico. A uniformidade cultural, unida sob signos de identidade, tinha na leitura e escrita um dos seus principais sinais. Destacava-se a língua, a religião católica, o conjunto de leis e a base instrucional e educacional única.

Porém, essa pretendida homogeneidade tinha contra si a diversidade econômica. Uma rala camada dominante composta de proprietários de terras e escravos, homens em geral, engajados nas mais altas esferas administrativas do estado, eram os cidadãos ativos, a quem estava reservado o comando político. No centro da sociedade, encontravam-se os cidadãos não-ativos, trabalhadores braçais rurais ou urbanos que eram majoritariamente analfabetos. Todos os cidadãos deveriam conhecer esses sinais, nos quais se reconheciam como iguais. Essa era a base sobre a qual se consubstanciaria a unidade nacional. Nascido sob o signo dos contrários, o Estado Nacional Brasileiro deveria fazer com que os valores fundamentais dessa sociedade emergente – *ativos e não-ativos*, fossem reconhecidos e respeitados, e o *locus* privilegiado para transmissão desses valores, era a escola primária, para onde deveria convergir o conjunto da população livre. (SIQUEIRA, 2000, p. 30-2).

Portanto, ao Estado Brasileiro, coube o processo educativo e instrucional, uma vez que herdara do período colonial um conjunto desarticulado de práticas educativas de pouca significância para os cidadãos. Para a instrução pública, responsável pela formação dos cidadãos, várias propostas objetivavam dar os contornos de um projeto nacional de educação pública. O analfabetismo era um fator que depunha contra a imagem do país perante outros povos, e um elemento na contramão da modernização.

Para Ilmar de Mattos, pela lei de 20 de outubro de 1823, foi estabelecido um princípio básico que nortearia a educação nacional – a liberdade de ensino, abolindo os privilégios do Estado para dar a instrução pública (MATTOS, 2004, p. 270). Para Elizabeth Madureira Siqueira, a constituinte de 1823 elaborou o primeiro plano nacional de educação, intitulado: Plano Regular de Educação Primária, estabelecendo a Instrução Primária gratuita a todos os cidadãos. Entretanto, o plano nem chegou a ser votado, pois a constituinte foi dissolvida pelo imperador. A educação até 1826 ficou sem planejamento ou organização. O segundo projeto, menos ambicioso que o primeiro assinado por Januário da Cunha Barbosa, José Cardoso Pereira de Melo, Diogo Antonio Feijó e Ferreira França, propunha apenas reformar o ensino primário. O projeto foi transformando em lei na data de 15 de outubro de 1827.

A regulamentação da Instrução Pública no Brasil e a criação de escolas passaram a atender aos imperativos da Lei de 15 de outubro de 1827, sob o título *Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*. De acordo com a lei, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria escola de primeiras letras. O caráter sexista da lei, reflexo da sociedade patriarcal, se evidenciava no artigo 6º.

Art. 6º Os professores ensinarão 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; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO).

Os conteúdos escolares ministrados às meninas deveriam prepará-las para as lides domésticas, a moral e os bons costumes. Caberia aos Presidentes de Província, estabelecerem a importância ou não de escolas de meninas, conforme expresso no Artigo 11, “Haveria escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”. (BRASIL, COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO). Nesse momento, o ensino ministrado a meninos e meninas, acontecia em escolas separadas, não havia ainda escolas mistas.

O Ato Adicional de 1834, aprovado pela Lei número 16 de 12 de agosto de 1834, estabeleceu as primeiras mudanças na constituição de 1824, atribuindo às províncias, a legislação da Instrução Pública. Para Demerval Saviani, até meados do século XIX, a instrução pública caminhou a passos lentos. Vários fatores contribuíram para seu insucesso: insuficiência de professores, falta de preparo, baixa remuneração, ineficiência do método lancasteriano, falta de instalações físicas adequadas ao ensino mútuo, falta de fiscalização, “A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública”. (SAVIANI, 2008, p.130).

Como parte do Ato Adicional de 1834, no que diz respeito à autorização conferida às províncias para encaminharem as questões relativas à educação, a Assembléia Legislativa Provincial Paulista aprovou em 16 de março de 1846, a Lei Paulista do Ensino Público. Essa lei foi uma das tentativas de reformar o ensino, entretanto, manteve a educação patriarcal herdada do período colonial. E trazia diferenças entre o currículo ministrado aos meninos e o currículo das meninas. Em relação às meninas, permanecia a intenção de continuar a prepará-las para seu lugar na sociedade (HILSDORF, 2001). Conforme já discutido, o lugar das mulheres na sociedade era a submissão.

Parte das discussões em torno da Lei Paulista do Ensino Público versava sobre os conteúdos a serem ministrados, conforme evidenciado nos artigos abaixo da referida lei.

Art 1o A instrução primaria comprehende a leitura, escripta, theoria e pratica da arithmetica até proporções inclusive, as noções mais geraes de geometria pratica, grammatica da lingua nacional, e princípios da moral christã, e da doutrina da religião do Estado.

Art 2o A instrução primaria para o sexo feminino constará das mesmas matérias do artigo antecedente, com exclusão da geometria; e limitada a arithmetica á theoria e pratica das quatro operações; e também das prendas que servem á economia domestica. (COLEÇÃO DE LEIS DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO).

Para Saviani, a ocasião para a reforma da Instrução Pública⁴ se pôs no plano político com a subida ao poder do Gabinete da Conciliação, com a presença neste gabinete, de Luiz Pedreira de Couto Ferraz⁵. A ele coube a tarefa de baixar o Decreto 1331-A de 17 de fevereiro de 1854, *Regulamentação Primária e Secundária no Município da Corte*. A reforma Couto Ferraz trazia como corolário a obrigatoriedade dos pais, tutores, curadores ou protetores de menores de 7 anos, garantirem-lhes pelo menos o ensino de primeiro grau. A organização dos estudos previa uma escola primária dividida em duas classes; a primeira compreenderia a instrução elementar e a segunda a instrução primária superior, ministrada nas escolas de segundo grau; uma instrução secundária ministrada no Colégio Pedro II; agrupamento dos alunos em turmas. (SAVIANI, 2008, p. 132).

As tentativas de reformas da Instrução Pública procuravam manter o status da educação feminina, prepará-las para serem boas mães e esposas, e capacitá-las ao exercício das prendas domésticas.

7. Instrução Publica em Mato Grosso

O Pesquisador Gilberto Luiz Alves, analisando documentos produzidos pelas autoridades coloniais e cronistas da Província de Mato Grosso, no último quartel do século XVIII, dá pistas seguras como sendo o ano de 1775 o marco inicial da instrução pública na província. O censo de 1777, elaborado no Governo do 4º Capitão General da Província de Mato Grosso Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, contabilizava 17.508 habitantes, destes, predominava a população masculina sobre a feminina e a adulta sobre a infantil.

Quadro 1

Censo de 1777 – Província de Mato Grosso			
População masculina	total	População feminina	total
meninos de 1 até 7 anos	1246	meninas de 1 até 7 anos	1207
rapazes de 8 até 15 anos	1206	mulheres de 8 até 14 anos	844
homens de 16 até 50 anos	7694	mulheres de 15 até 40 anos	3073
homens de 50 anos para cima	1261	mulheres de 40 anos para cima	867

Fonte: ALVES, Gilberto Luiz. *Educação e História em Mato Grosso 1719-1864*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 1996. p. 46.

⁴ Sobre a Instrução Pública do Império, ver: MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1936-1938 (3 volumes).

⁵ Luiz Pedreira de Couto Ferraz, Ministro dos Negócios do Império do Império. Sobre a Reforma Couto Ferraz, consultar: GONDRA, José Gonçalves; TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. *A Instrução Reformada: Ações de Couto Ferraz nas Províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e Corte Imperial*. (1848-1854). III Congresso SBHE, Curitiba, 2004. 1 CD ROOM.

Dessa população, apenas 11,7% do total de habitantes estavam em idade escolar, considerando apenas rapazes e mulheres de 8 a 15 anos e de 8 a 14 anos. Do total da população, três quartos eram considerados marginalizados pela elite patriarcal, os negros, mulatos ou outros mestiços.

Acresça-se ainda que, por essa época, às mulheres também estava vedado o acesso à instrução. Esta circunstância agravante leva a conclusão de que a população em idade escolar realmente em condições de almejar matrícula nas aulas régias correspondia, de fato, ao quarto dos rapazes brancos de 8 a 15 anos ou 300 pessoas aproximadamente. (ALVES, 1996, p. 46).

As considerações do autor acerca dos números relativos à população da província reforçam a educação sexista praticada no Brasil Colônia, *colocando* meninos de um lado e meninas de outro “[...] o atendimento escolar propiciado pelas aulas públicas [...], nunca chegou a atingir um terço dos *meninos brancos [grifos meus]*”. (ALVES, 1996, p. 48).

Até meados de século XIX, a educação na Província de Mato Grosso não revelou resultados qualitativos nem quantitativos que pudessem ser destacados. Sem sustentação material, figurava apenas como retórica das autoridades provinciais. Menos de 10% da população em idade escolar, na província, estavam nas escolas.

Dos dados acima, percebe-se um baixo índice de escolarização, aumentado consideravelmente em relação às meninas. A retórica da educação pública, em Mato Grosso, era potencializada quando se tratava da educação de meninas. O Presidente da Província Coronel Zeferino Pimentel Moreira Freire destacou, no relatório de 1844, a importância da educação feminina nos bons costumes e moralidade das ações, devendo merecer toda atenção. Entre o discurso e a prática havia um paradoxo: a educação feminina estava em completo abandono na província, segundo o próprio presidente que a julgava importante.

A educação do sexo feminino esta em completo olvido [esquecimento...] se não podermos por ora oferecer instrução, [as meninas] sejamos pelo menos rigorosos quanto aos bons costumes, e que não se veja os dois sexos juntos na mesma casa [escola]. (Relatório Presidente Província de Mato Grosso, 1844, p.8).

A fala do Coronel Zeferino revela de um lado a caótica situação da educação em Mato Grosso, sobretudo, para as meninas, e a reprodução da prática de uma educação diferenciada para meninos e meninas. O menosprezo pela educação feminina pode ser confirmado pela Lei Provincial N.2 de 8 de maio de 1845. Essa lei suprimia as aulas de meninas nas cidades e vilas, a exceção de Cuiabá. A alegação feita para suprimir tais aulas, era a falta de recursos. A exceção feita a Cuiabá, não produziu resultados satisfatórios, pois, pela falta de professora, a cadeira continuava sem ser preenchida.

De acordo com os Relatórios Presidenciais da Província de Mato Grosso, o número de matrículas entre meninos e meninas era desproporcional, conforme destacado abaixo.

Quadro 2

Matrículas de meninos e meninas nas Primeiras Letras na Província de Mato Grosso

Ano base	Meninos	Meninas	Total
1845	248	00	248
1846	187	10	197
1847	170	13	183
Total de matrículas	605	23	628

Fonte: RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO. (1845, p.18; 1846, p.16; 1847, p. 9).

A vaga de professora das aulas de meninas, na cidade de Cuiabá, foi oferecida para concurso, mas não foi preenchida. Uma das alegações para o não preenchimento da vaga oferecida era o baixo ordenado pago aos professores e *falência de pessoas versadas nas matérias que elas devem ensinar*.

No relatório de 1847, Crispiniano Soares, Presidente da Província de Mato Grosso, informou a Assembleia Legislativa Provincial, que no ano anterior [1846] as aulas de primeiras letras funcionaram apenas nas cidades de Cuiabá, Mato Grosso e Poconé, frequentadas por 170 meninas e 13 meninos. As referidas aulas foram extintas nas outras freguesias por determinação da Lei Orçamentária que fixou as despesas para o exercício financeiro de 1847-1848⁶. Para Crispiniano Soares, a situação da instrução pública era desanimadora.

Não é por certo animador o estado da instrução da mocidade da província, digna de melhor sorte, atendendo-se sua aptidão para os estudos, e muito é de lastimar-se que, a falta de meios concorra, para deixar-se de cultivar entendimentos, que parece haver a natureza destinada a fazerem grandes progressos no conhecimento humano. (RELATÓRIO PRESIDENTE PROVÍNCIA DE MATO GROSSO, 1847, p. 10).

Ao comentar a extinção das aulas de meninos e meninas em diversas localidades da província de Mato Grosso, Joaquim José de Oliveira, Presidente da Província destacou seu motivo, “Sem dúvida essas supressões foram motivadas pela deficiência dos cofres municipais” (RELATÓRIO PRESIDENTE PROVÍNCIA DE MATO GROSSO, 1849, p. 10-1). Cabe ressaltar, que a Constituição de 25 de março 1824, estabelecia no Artigo 32, a gratuidade a todos os cidadãos da instrução, bem como o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, no Artigo 10, § 2º, preceituava ser de competência das Assembleias Provinciais, legislar:

Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral. (*Constituições do Brasil*, 1986).

O governo imperial tornou inócuas as disposições do oferecimento e gratuidade da instrução pública, na medida em que não adotou sua obrigatoriedade, razão pelas quais os presidentes de província desfiavam um rosário de lamentações sobre a educação, sem adotar medidas concretas visando o pleno funcionamento das aulas de meninos e meninas.

Seguindo o mesmo ritual de seus antecessores, João José da Costa Pimentel, Presidente da Província de Mato Grosso, em 3 de maio de 1850, no Relatório enviado a Assembleia Legislativa Provincial acentuou que a instrução pública na província era quase nula, devido à falta de professores, baixos salários e descaso dos pais de família. Revelou ainda, o desequilíbrio entre a matrícula de meninos e meninas.

Ensino Primário. Existem em exercício na província, seis escolas de primeiras letras, a saber, as de *meninos* do Diamantino, de Mato Grosso, de Poconé, e da Capela do Rosário, e a de *meninas* da capital, e são frequentadas aquelas por 192 *meninos*, e esta última por 12 *meninas* [grifos meus] (RELATÓRIO PRESIDENTE PROVÍNCIA, 1850, p. 8).

⁶ A Lei Provincial N.3 de 22 de agosto de 1846 extinguiu as aulas de meninos de todas as localidades da província a exceção de Cuiabá, Mato Grosso e Poconé, e a Lei Provincial N.2 de 8 de maio de 1845, suprimiu as aulas de meninas, a exceção de Cuiabá (RELATÓRIO PRESIDENTE PROVÍNCIA MATO GROSSO, 1949, p. 10).

A única escola para meninas na Província de Mato Grosso, de acordo com relatório de Augusto Leverger, Presidente da Província de Mato, começou a funcionar em 1850 contando com 27 meninas matriculadas, além de todas as vagas de magistério oferecidas para concurso, estarem preenchidas. O mapa abaixo evidencia uma evolução na instrução pública comparando-se com as matrículas contabilizadas nos anos de 1845, 1846 e 1847.

Quadro 3

Matrículas de meninos e meninas nas Primeiras Letras na Província de Mato Grosso

Ano base	Meninos	Meninas	Total
1850	256	23	279
1851	374	30	404
1852	463	18	481

Fonte: RELATÓRIO PRESIDENTE PROVÍNCIA DE MATO GROSSO (1851, p. 22; 1852, p. 18; 1853, p. 16).

Embora tenha sido criada mais uma escola para meninas na cidade de Livramento, o número de matrículas sofreu um decréscimo. Em 1852, havia 18 meninas matriculadas em Cuiabá, já em 1853, esse número caiu para apenas 7 meninas, conforme verificado na Figura 4.

Quadro 4

Matrículas de meninos e meninas nas Primeiras Letras na Província de Mato Grosso

Ano base	Meninos	Meninas	Total
1853	399	18	417

Fonte: RELATÓRIO PRESIDENTE PROVÍNCIA DE MATO GROSSO (1854, p. 22).

As explicações para as razões desse decréscimo carecem de estudos mais aprofundados. Embora incipientes, os presidentes de província, lançam pistas sobre o assunto, alegavam falta de recursos, normalistas, e resistência dos pais em matriculá-las, refletindo o patriarcalismo na formação social brasileira, conforme já discutido.

A separação de corpos nas escolas da província, ensejando *meninos de um lado meninas de outro*, era parte da tônica dos administradores provinciais.

[...] se não podermos por ora oferecer instrução, [as meninas] sejamos pelo menos rigorosos quanto aos bons costumes, e que não se veja os dois sexos juntos na mesma casa [escola]. (RELATÓRIO PRESIDENTE PROVÍNCIA DE MATO GROSSO, 1844, p. 8).

A partir da segunda metade do século XIX, a instrução primária no Brasil entra na pauta de discussões governamentais por meio de reformas educacionais, como a Reforma Couto Ferraz. Entretanto, no que dizia respeito à escolarização de meninas e criação de escolas mistas, não houve avanço.

A reforma Couto Ferraz não previa escolas mistas, mantendo *meninos de um lado e meninas de outro*. Para Elizabeth Madureira, o ensino misto, começou a ser discutido a partir de 1870 nas Conferências da Glória, onde as discussões sobre a modernização da sociedade brasileira, englobavam a educação. A primeira conferência sobre o ensino misto foi em 4 de junho de 1874, sob o título *Vantagens da Educação na Família e Conveniência das Escolas Mistas*. A segunda, sob o mesmo título, deu-se na década de 1880. O tema ainda encontrava

resistência envolta em preconceitos. Adotou-se a ideia das escolas mistas, mas julgavam-na inaplicável por três razões: 1º) a inovação encontrava forte resistência; 2º) grande corrupção de meninos, em decorrência de vícios de educação familiar e maus exemplos; 3º) população pouco homogênea. Na terceira conferência no final da década de 1880, com base no exemplo dos Estados Unidos, tinha-se a certeza da conveniência de sua aplicação, cujos defensores reconheceram que a educação primária dada em comum aos dois sexos contribuía poderosamente para o desenvolvimento da nação (SIQUEIRA, 2000, p. 144-5). A existência real de escolas mistas ocorreu nos últimos anos do império, realizando-se plenamente somente na República.

Para a pesquisadora da História da Educação Jane Soares de Almeida, a mudança do regime monárquico para o republicano favoreceu a questão da educação popular e obrigou o Estado a investir em escolas e formação de professores. Entretanto, a mudança de regime não veio acompanhada de uma mudança de atitude em relação à mulher.

Mesmo com intencionalidade explícita de se educar toda a população, o preconceito herdado culturalmente de Portugal forneceu as coordenadas para que a instrução feminina fosse vista com desconfiança e mesmo nas províncias mais desenvolvidas as mulheres viviam em situação de inferioridade e dependência. Nas famílias mais ricas recebiam algumas noções de leitura e escrita, dedicando-se ao aprendizado das prendas domésticas, condição mais do que necessária para conseguirem um bom casamento. (ALMEIDA, 2009, p. 140-1).

Para Almeida, a coeducação dos sexos com o objetivo de proporcionar igualdade de condições para homens e mulheres, acabou instalando um conflito com a destinação social feminina no culto à domesticidade. Dentro de uma sociedade androcêntrica, a independência intelectual da mulher poderia significar uma ruptura com os padrões estabelecidos e gerar uma desordem social. O patriarcalismo, ainda presente na sociedade, mesmo após a mudança de regime e uma modernização em curso, encontrava eco nos discursos machistas. Nessas falas, conhecimentos demasiados proporcionados pela escola às mulheres eram desnecessários, poderiam prejudicar a frágil composição física e emocional da mulher, *Mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem.* (ALMEIDA, 1998, p.33).

Meninos de um lado e meninas de outro, é um debate ainda presente na sociedade. As vozes propositalmente esquecidas, marcadas por violências, negação à educação, e humilhações sofridas pelas mulheres, encontraram eco na resistência. Sem *resistência não há história*. As mulheres empurradas para fora dos limites onde os homens exerciam o poder, de lá resistiram, e resistem até hoje. As conquistas obtidas pelas mulheres foram as mais significativas de todos os tempos.

Para que serve a história das mulheres? A resposta é simples. Para fazê-las existir, viver e ser. (DEL PRIORE, 2010, p. 235).

Considerações Finais

À guisa de conclusão, urge destacar que a proposta orientadora deste estudo, a discussão da educação feminina dentro da sociedade patriarcal brasileira possibilitou reflexões mais elaboradas acerca dessa realidade num passado não muito distante.

A análise do modelo patriarcal caracterizado pela hierarquia sexual em que, caberia apenas aos homens gerir os negócios, participar das discussões e debates de natureza política, além de desbravar os sertões incultos, às mulheres seria destinada uma espécie de educação viabilizada no seio da própria família, com o propósito de moldá-las para ser uma esposa obediente, mãe dedicada, enfim passiva ao controle do homem em todas as suas dimensões.

À luz da explanação, como se pode vislumbrar de uma educação pautada no sexismo às escolas mistas constituiu um extenso percurso. Nesta acepção, considerar a história das

mulheres é algo de extrema relevância, uma vez que possibilita a discussão no que tange aos aspectos imanentes a construção social dos gêneros marcada pela discriminação e desigualdade de direitos entre homens e mulheres na atualidade.

Ao trazer à tona o mapeamento referente ao percurso da educação das mulheres no Brasil e a diferença entre a educação destinada a meninos e meninas constata-se numa nova forma de apreender a realidade histórica, haja vista, às mulheres, agentes sociais excluídas não possuíam voz na sociedade, tampouco reconhecida participação no desenvolvimento histórico.

Neste sentido, a partir da década de 1970, com a Nova História, o estudo de novos objetos no campo da historiografia possibilitou contar a história das mulheres e romper paradigmas, num ofício dominado por homens. Agora, novas temáticas, antes descartadas, constituem-se alvo de estudos, dentre as quais, as mulheres e suas relações estabelecidas socialmente.

De acordo como tal premissa, cabe destacar que o caminho percorrido pelo sistema educativo voltado às mulheres, no Brasil, é inerente à própria história da colonização brasileira. A ausência da educação escolar feminina à época colonial coincide com a construção social dos gêneros, das práticas sociais e da servidão. Em tal ocasião, a mulher no Brasil, fosse ela, negra ou indígena, deveria servir ao português, com o objetivo de juntar corpos para promover através da miscigenação, o povoamento do Brasil.

Na realidade, o estudo empreendido na tentativa de perquirir a trajetória da educação das mulheres no interior da sociedade patriarcal brasileira nos permitiu trazer elementos para o debate no tocante a temática das desigualdades entre os gêneros e suas interfaces com o todo social independente da época. Pois somente a partir de uma visão holística de todo esse processo construído pelas relações sociais historicamente, torna-se possível um vislumbrar mais próximo da totalidade, uma vez que a condição da mulher sempre esteve vinculada ao desenvolvimento histórico.

Referências

ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: mulheres da colônia*. Rio de Janeiro: Jose Olimpio, Edumb, 1993.

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

_____. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930). *Educar em Revista*. Educ. rev. no.35 Curitiba 2009. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/13139/11120>>. Acesso em: 14 abr. 2011.

_____. *Mulher e Educação: paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVES, Gilberto Luiz. *Educação e história em Mato Grosso 1719-1864*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 1996.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 14 abr. 2011.

_____. *Constituições do Brasil*. Subsecretaria de Edições Técnicas do Senado Federal, 1986.

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: UNESP, 1992. p. 7-37.

_____. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. Tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

COLEÇÃO de leis aprovadas pela assembléia legislativa provincial de São Paulo. 1835-1869. São Paulo: Typografia Americana, [S.d].

DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. História das Mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia Brasileira em perspectiva*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 217-235.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Org.) Escrever a História das Mulheres. In: THÉBAUD, Françoise. *História das Mulheres no Ocidente: o século XX*. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

HAHNER, June Edith. *A Mulher Brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HISLDORF, Maria Lúcia Spedo. Cultura Escolar/Cultura oral em São Paulo (1820-1860). In: VIDAL, Diana Gonçalves; HISLDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.). *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: USP, 2001.

GUARDIA, Sara Beatriz. Las mujeres em el discurso histórico de América Latina: un derecho conquistado. In: BORGES; Fernando Tadeu de Miranda; PERARO, Maria Adenir; COSTA, Viviane Gonçalves da Silva (Org.). *Trajetórias de Vidas na História*. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2008. p. 423-35.

HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 14 ed. Rio de Janeiro: J. Olimpio, 1981.

_____. (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. O Brasil Monárquico, tomo II: O processo de emancipação. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. v. 3.

MATTOS, Ilmar Rohloff. *O Tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1936-1938. 3 v.

PAIVA, José Maria de. *Educação Jesuítica no Brasil Colonial*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Geive. *500 anos de Educação no Brasil*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 43-59.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Trad. Ângela M.S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução de Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PESSOA, Ângelo Emilio da Silva Pessoa. *Ruínas da Tradição: a Casa da Torre de Garcia D'Ávila – família e propriedade no nordeste colonial*. 2003. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2003.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

RELATÓRIO PRESIDENTE PROVÍNCIA DE MATO GROSSO. Ricardo José Gomes Jardim. Enviado a Assembléia Legislativa Provincial em 1 de março de 1845. Cuiabá: Tipografia Provincial, 1845.

_____. Ricardo José Gomes Jardim. Enviado a Assembléia Legislativa Provincial em 10 de junho de 1846. Cuiabá: Tipografia Provincial, 1846.

_____. João Crispiniano Soares. Enviado a Assembléia Legislativa Provincial em 3 de maio de 1847. Rio de Janeiro: Tipografia Provincial, 1847.

_____. Joaquim José de Oliveira. Enviado a Assembléia Legislativa Provincial em 3 de maio de 1849. Cuiabá: Tipografia J. Villeneuve, 1850.

_____. João José da Costa Pimentel. Enviado a Assembléia Legislativa Provincial em 3 de maio de 1850. Cuiabá, Tipografia do Echo Cuiabano, 1850.

_____. Augusto Leverger. Enviado a Assembléia Legislativa Provincial em 10 de maio de 1851. Cuiabá, Tipografia do Echo Cuiabano, 1852.

_____. Augusto Leverger. Enviado a Assembléia Legislativa Provincial em 3 de maio de 1852. Cuiabá, Tipografia do Echo Cuiabano, 1853.

_____. Augusto Leverger. Enviado a Assembléia Legislativa Provincial em 3 de maio de 1853. Cuiabá, Tipografia do Echo Cuiabano, 1853.

_____. Augusto Leverger. Enviado a Assembléia Legislativa Provincial em 3 de maio de 1854. Cuiabá, Tipografia do Echo Cuiabano, 1854.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. *Mulheres Educadas na Colônia*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Geive. *500 anos de Educação no Brasil*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 79-93.

_____. *Mulheres e Educação no Brasil-Colônia: Histórias entrecruzadas*. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 1, p. 1-26, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Arilda_Ines_Miranda_Ribeiro2_artigo.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, Leda Maria Pereira *A instrução feminina em São Paulo: subsídios para sua história até a proclamação da República*. São Paulo: Faculdade de Filosofia "Sedes Sapientiae", Escolas Profissionais Salesianas, 1962.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.) *A Escrita da História: Novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 63-95.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Luzes e sombras: Modernidade e educação Pública em Mato Grosso (1870-1889)*. Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 275-296.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 127-162.