



Sobre o costume, as tradições inventadas e a escolarização das mulheres no Brasil

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)
Alberto Inácio da Silva
Universidade de Paris-Sorbonne IV (França)

Resumo

Este trabalho tem por objetivo discutir os fundamentos e a forma como foi institucionalizado, na escola brasileira, o costume da divisão dos gêneros baseada no sexo biológico e na divisão de papéis. Metodologicamente baseado na pesquisa bibliográfica e documental, evidencia-se distintos registros a partir de leis e decretos esparsos nos últimos 200 anos que explicam as tradições inventadas dentro da escola que impõem à mulher elementos de pertença a um gênero. Teoricamente parte-se do binômio costume-tradição de Hobsbawm (2018) para desvendar as temporalidades dessa tradição. Em termos conclusivos, aponta-se os elementos que se constituíram forças preponderantes para as tradições inventadas pela e dentro da escola e que desembocaram numa educação em que as mulheres devem ser moldadas e preparadas sob a égide da superioridade masculina.

Palavras-chave: História da educação. História das mulheres. Legislações. Tradições.

1

About custom, the invented traditions and women's education in Brazil

Abstract

This work aims to discuss the foundations and the way how the gender division based in the biological sex and the gender roles division was institutionalized in the Brazilian school. Methodologically based in documentary and bibliographic research this work highlighted distinct registers from laws and sparse decrees in the last 200 years, which can explain the invented traditions within the school and imposed to woman as elements of belonging into a specific gender. Theoretically, it assumes Hobsbawm (2018) binomial custom-tradition in order to unmask the temporalities of the mentioned tradition. Finally, this work highlights powerful elements for the invented traditions through and within school, that led to an education where women must be shaped and prepared under a male supremacy shield.

Keywords: History of education. Women's history. Laws. Traditions.

Sobre costumbres, tradiciones inventadas y escolarización de la mujer en Brasil

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo discutir los fundamentos y la forma en que se institucionalizó en la escuela brasileña la costumbre de la división de género basada en el sexo biológico y la división de roles. Desde um ponto de vista metodológico, partindo de una investigación bibliográfica y documental, mostramos distintos registros de leyes, decretos en los últimos 200 años que explican las tradiciones inventadas al interior de la escuela que impone a las mujeres elementos de pertenencia a un género. Teóricamente, se parte del binomio costumbre-tradición de Hobsbawm (2018) a fin de develar las temporalidades de esta tradición. Como conclusión, se indican los elementos que constituirían fuerzas preponderantes para las tradiciones inventadas por y dentro de la escuela, y que dieron como resultado una educación en la que la mujer debe ser moldeada y preparada bajo la égida de la superioridad masculina.

Palabras clave: Historia de la educación. Historia de la mujer. Legislaciones. Tradición.

Introdução

2

Ora, a serpente era mais astuta que todas as alimárias do campo que o SENHOR Deus tinha feito. E esta disse à mulher: É assim que Deus disse: Não comereis de toda a árvore do jardim?

E disse a mulher à serpente: Do fruto das árvores do jardim comeremos, mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, disse Deus: Não comereis dele, nem nele tocareis para que não morrais. Então a serpente disse à mulher: Certamente não morrereis. - Porque Deus sabe que no dia em que dele comerdes se abrirão os vossos olhos, e sereis como Deus, sabendo o bem e o mal.

E viu a mulher que aquela árvore era boa para se comer, e agradável aos olhos, e árvore desejável para dar entendimento; tomou do seu fruto, e comeu, e deu também a seu marido, e ele comeu com ela.

[...] E Deus disse: Quem te mostrou que estavas nu? Comeste tu da árvore de que te ordenei que não comesses?

Então disse Adão: A mulher que me deste por companheira, ela me deu da árvore, e comi.

[...] E a mulher disse: Multiplicarei grandemente a tua dor, e a tua conceição; com dor darás à luz filhos; e o teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará.

E a Adão disse: Porquanto destes ouvidos à voz de tua mulher, e comeste da árvore de que te ordenei, dizendo: Não comerás dela,



maldita é a terra por causa de ti; com dor comerás dela todos os dias da tua vida. (GÊNESIS apud BIBLIA SAGRADA, 3,20. 1-24).

Eva, personagem bíblica do Antigo Testamento, instada a comer do “fruto proibido”, ainda que tenha sido alertada por Deus para não o fazer, sob pena de morrer, não só o comeu, como deu a seu companheiro Adão, que também tinha sido alertado sobre o perigo da desobediência, mas, tal qual Eva, o descumpriu. “Então foram abertos os olhos de ambos, e conheceram que estavam nus; e coseram folhas de figueira, e fizeram para si aventais” (GÊNESIS apud BIBLIA SAGRADA, 3:7, p.7). Depois de atribuir os respectivos castigos devido à desobediência, Deus, por meio de Moisés, a quem, na tradição judaica, é creditada a escrita do livro de Gênesis, comporta e dá sentido à estrutura de um costume que fora se constituindo baseado em tradições inventadas, a exemplo dos mandamentos bíblicos, do preço que se deve pagar pela desobediência e dos papéis atribuídos ao homem e à mulher. “Então disse o Senhor Deus: Eis que o homem é como um de nós, sabendo o bem e o mal; ora, para que não [...] coma e viva eternamente, O Senhor Deus, pois, o lançou fora do jardim do Éden” (GÊNESIS apud BIBLIA SAGRADA, 3:22, p. 7). A partir de então, segundo o texto bíblico, Adão e Eva passam a viver por meio do seu trabalho e à mercê do que a vida, sem proteção, poderia lhes causar. Conforme o próprio Gênesis aborda, isso incorreu em muito trabalho, traições, assassinatos, gerações incestuosas e tantas outras coisas que a Bíblia traz como narrativas de seus autores.

Vejamos a base dessa tradição, que tem como base o pecado original e a inferiorização da mulher. A atribuição de papéis contém símbolos que, convertidos em mandamentos, princípios, regras, códigos e ensinamentos, constituíram os gêneros. O cumprimento dos papéis atribuídos ao homem e à mulher, ainda na fase da infância (como filho/filha, menino/menina, praticante de alguma brincadeira e/ou ofício, a depender do poder econômico da família, enfim, aprendiz de ser humano), constitui uma das etapas do caminho no qual se aprende, se constitui, se experiencia modelos, se transmuta, se pratica e se torna ele ou ela. O texto bíblico, tanto no Velho como no Novo Testamento, é atualizado em liturgias, que são formas e lições morais dirigidas e propagadas pelos anciões homens e, depois, pelos membros da Igreja formada (legítimos representantes de Deus na terra) e, seguindo seus exemplos, os papéis de homem e mulher foram sendo constituídos e legitimados ao longo da história.

Com base nos exemplos colhidos ao longo dos livros que compõem a Bíblia — que, vale ressaltar, foi e é base cultural, além de religiosa, do mundo ocidental cristão —, podemos dizer que, mesmo tendo como fundamento os ensinamentos morais baseados na ideia de pecado, perdão, céu, inferno, bem e mal, são vários os exemplos de homens e mulheres que dos seus ensinamentos resultaram. Por mais que a orientação e os exemplos de humildade, caridade, esperança e amor fossem propagados como aqueles que deveriam ser seguidos, o peso do pecado original e tudo o que dele descende também teria que ser combatido, pois estava presente, ainda que a contragosto, das virtudes requeridas para um ser humano do bem. Dessa concepção, nasceu uma gama de penitências e de castigos, a fim de sanar o mal. Foi justamente sobre essa noção que uma série de modelos e ideias foram pensados e arquitetados, e a tradição da separação de papéis foi sendo sedimentada.

As temporalidades dessa tradição inventada, a partir de como pensou Hobsbawm (2018), constituem-se, sobretudo, de três aspectos/rituais/eventos fortes. O primeiro está atrelado ao que traz a epígrafe deste trabalho e remete a como primeiro Eva, considerada mulher, e, depois, Adão, considerado homem, desobedeceram a Deus. A passagem explica e atribui a Eva a vulnerabilidade diante das tentações e expõe a ideia de que foi ela quem levou o homem ao pecado; portanto, seria dela, principalmente, a culpa por todo o mal que decorre do ato de desobedecer. Foi a partir dela, como uma espécie de antimodelo, que se atribuíram os papéis pertinentes ao homem e a mulher.

O segundo é o percurso que desembocou nos perfis de homem forte, viril e provedor e de mulher virtuosa, fértil e obediente, que estão consubstanciados nas narrativas relativas aos personagens bíblicos descendentes de Caim (o assassino do irmão Abel) e Sete (o filho bom), descendentes do casal pecador. A redenção foi o (per)curso do homem e da mulher em busca do perdão e do conseqüente crescimento em função das experiências vividas e povoadas de provações, práticas, castigos, recompensas e aprendizagem, realizadas num processo constituído por sucessivas ritualísticas que tinham como função levar à pureza feminina e à superioridade masculina. Vários são os episódios de fundo moral narrados na Bíblia que levam à remissão dos pecados (fosse o original, fossem os praticados ao longo das vidas). Verdadeiras provações e desafios às vontades, supostamente provocadas e condicionadas pelo Criador. Vencendo o pecado — quem peca “morre” — e nascendo, a partir da morte, um ser



virtuoso, consciente, aperfeiçoado, amadurecido, capacitado, crescido, transformado, cujos estereótipos recaem em figuras muito próximas aos santos e santas católicos.

Por fim, o terceiro ritual, a prova de que se chegou ao solicitado, à sagração/consagração: a pureza da alma, a pertença a um gênero e a permissão para ir adiante, o consentimento para se reproduzir. Tal sagração contém, no reverso, a infertilidade, a dor da perda precoce ou o tentar de novo. Há pequenos ritos dentro do rito maior, qual seja o da conjunção carnal: após o “casamento”, realizado sob normas previamente estabelecidas e que pouco ou nada têm a ver com os sentimentos românticos, são desencadeados novos arranjos, mais ou menos castradores, mas também de engenhosidade que recaem na delimitação dos papéis: ao homem, as obrigações de pai provedor; à mulher, a de mãe virtuosa. Esse fenômeno atravessa milênios e, ainda hoje, mesmo com inúmeros homens e mulheres se constituindo de outros modos, inclusive contemplando outros gêneros não binários, constitui-se um ritual reificado sucessivamente, séculos após séculos.

É um longo percurso invariavelmente “ordenado” pelo Criador e dirigido pelos seus representantes na Terra e que vai da união entre o homem e a mulher até a sua descendência. Árduo caminho que elimina ou submete os diferentes, mas que também levou a uma tomada de consciência e à construção de identidades, subjetividades, para além de uma margem de tolerância às “novas” constituições humanas. Imperiosa passagem a da vida ideal para a vida real, que faz da “sagração” um aspecto mais alargado que contempla a comunidade LGBTQIA+ e as novas tipologias familiares.

Historicamente, o preconceito atribuído aos intersexos é inexplicável na ausência dessa ritualização. Há correntes tradicionais que, na incessante busca pela manutenção do binarismo, denunciam e taxam de pecado qualquer orientação sexual não binária. Como contraponto, outras correntes interseccionais buscam cada vez mais conhecer o significado e o grau de abrangência sociocultural que tornou possível a transformação de um ritual de sexualização, circunscrito ao binômio homem-mulher, numa academicização coletiva, extensiva à obrigatoriedade e à universalização escolar. Ainda, essa interseccionalidade busca romper com os atrasos do rito religioso, tomado no seu eixo, homem-mulher, como família nuclear. Associada a esse declínio binário, está a crise da família nuclear e sua relação com a sociedade. Será que tal declínio/morte do binarismo constituirá um (re)nascer?

A atribuição de papéis a partir dos sexos e da tradição católica e, por extensão, cristã, apresenta diferentes ciclos, no decurso dos quais o sexo biológico tem lugar, mas não apenas ele, pois sucessivas metamorfoses e conformações do corpo consagraram-se, culminando na formação do sujeito independentemente de sua constituição biológica; logo, já não limitado aos segmentos religiosos em todos os seus níveis, entre eles aqueles pensados e executados pela escola.

Ao analisar os ritos da escola, Magalhães (2017, p. 716) elucida que “[...] em todos os ciclos escolares há liturgias que se repetem, ainda que com natureza e realização distintas. Mas, no longo curso, é um mesmo rito, replicado e multiplicado, como se de uma sucessão de escalas se tratasse [...]”. Quando o autor soma à sua análise os elementos constitutivos da escola pensados por Mèlich (1996 apud MAGALHÃES, 2017), como o tempo, o espaço e os símbolos de organização e eficácia, para além dos sujeitos escolares, ajuda-nos a pensar os sujeitos da escola como fruto dos seus ritos e como seus reprodutores potenciais dentro e fora da escola. É uma linha de pensamento muito próxima a Bourdieu e Passeron (2012) em *A Reprodução*; no entanto, distinguindo-se, pois à escola é atribuída a criação e a ritualística das normas.

Nesse sentido, o que se busca, neste texto, a partir de legislações intencionalmente apanhadas esparsas no tempo, é discutir, além desses fundamentos até aqui arrolados, a forma como foi institucionalizado o costume da divisão dos gêneros baseada no sexo biológico e na divisão de papéis, na escola brasileira e, muito particularmente, os papéis atribuídos à mulher, observando como a escola foi utilizada para isso. Para tanto, buscaremos evidenciar, a partir de Magalhães (2017), os ritos escolares em distintos registros e manifestações, ou seja, a presença e as variações da tradição, com destaque para a educação escolar das mulheres. Discutiremos também sobre como a escola, longe de ser uma instituição neutra, foi constituída como um lugar de criação, conservação e ressonância de estruturas simbólicas socialmente constituídas.



Sobre os ritos, os costumes e as tradições

Ao buscar “[...] debater a estrutura, os fundamentos e a atualidade do rito, e muito particularmente do rito educativo e do rito escolar [...]”, Magalhães (2017, p. 716), a partir dos registros sobre a escola, explora a história das instituições, partindo do pressuposto da educação como condição e fator humano. Segundo o autor, a escola se constitui como elemento imprescindível à formação do ser humano. Sem ela, sem seu “serviço”, a experiência da humanidade poderia não sair a contento. Nessa perspectiva, entender sua história e seus ritos se faz condição *sine qua non* para entender o que dela resulta. Como afirma Magalhães (2004), ao tratar das instituições educativas a partir do seu produto, ou seja, dos estudantes:

Uma investigação centrada nos alunos incluindo sequenciamento para além do tempo de escolarização, por um lado, e as zonas geográficas, por outro lado, revela o modo como as instituições educativas se implantam e como afetam o destino de um determinado território, bem como as implicações da cultura, da ação e das representações escolares e educacionais sobre construção de grupos socioculturais identitários e de neocomunidades (MAGALHÃES, 2004, p. 150, grifos nossos).

7

Tais acepções, para além de conceber a escola e seus ritos e tudo o que dela resulta, leva-nos ao questionamento: como são criados os ritos escolares, como são instituídos, institucionalizados, legitimados e com que função? Por fim, que ritos contribuem para a preservação de tradições que ditam a divisão de papéis com base no sexo biológico?

Ao tratar do duplo costume-tradição, Hobsbawm deixa claro que:

O objetivo e a característica das ‘tradições’, inclusive das inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a *repetição*. O ‘costume’, nas sociedades tradicionais, tem dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que *deve parecer compatível ou idêntico ao precedente*. Sua função é dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente, continuidade histórica e direitos naturais conforme o expresso na história. (HOBSBAWM, 2018, p. 8-9, grifos nosso)

A inevitabilidade e a dependência dos costumes à variabilidade, assim como da tradição à invariabilidade, têm sido assistidas ao longo da História. Não são raros os costumes e as tradições nas quais nos apoiamos como condição de existência e que, uma vez questionados quanto ao seu sentido, não vemos razão. Quando abordamos especificamente as instituições educativas (escolas e universidade, com seus modelos e discursos androcêntricos), bem como quando atentamos para as inúmeras gerações que destas instituições resultaram, percebemos o costume como base dos métodos e as tradições como invenções que os sedimentam e buscam legitimar ideias e práticas advindas de sujeitos homens e detentores de poderes, o que inclui ditar regras e ações. Sejam quais forem os modos de educar, educa-se o menino e a menina a partir de uma predeterminação advinda do sexo biológico. É assim que tem sido. Em várias fases da história da educação brasileira, essa separação foi anunciada, desde os tempos coloniais.

8 Como somos herdeiros da tradição lusa, essa perspectiva esteve presente desde a primeira lei geral da educação, datada de 15 de outubro de 1827, que buscava regular a instrução em terras brasileiras pós-Independência. Em tal lei, consta a criação de escolas para meninos e para meninas. Mesmo antes dela, ainda no Brasil colonial, houve um movimento de Pombal que deixou claro, a partir dos ideais enciclopedistas de Antonio Ribeiro Sanches, que a mulher – nobre, vale ressaltar – deveria ser educada na clausura, pois:

[...] se estas forem bem educadas nos conhecimentos da verdadeira Historia e, Religião, da vida civil, e das nossas obrigaçoens, reduzindo todo o ensino destas meninas Fidalgas á Geographia, á Historia sagrada e profana, e ao trabalho de mãos senhoril, que se emprega no risco, bordar, pintar, e estofar, não perderião tanto tempo em ler novellas amorozas, versos, que nem todos são sagrados: e em outros passatempos, onde o animo não só se dissipa, mas ás vezes se corrompe; mas o peyor desta vida assi empregada he que se communica aos filhos, aos irmãos, e aos maridos (SANCHES, 1992, p. 192).

Dito de outra forma, a partir do que se ensinasse as mulheres, poder-se-ia não apenas prepará-las para a vida doméstica, mas desviá-las do suposto caminho do mal – bem como às famílias que iram constituir enquanto esposas e mães. A ideia do pecado original e da condição vil da mulher, decorrente do mito de Adão e Eva, conforme anuncia nossa epígrafe, torna-se, desse



modo, parte integrante da ciência educativa ou daquilo que ela deveria combater/eliminar. Na tentativa de equacionar as possibilidades da educação, foi inventada e sustentada uma tradição no campo educacional, alicerçada em um tripé cujo lastro remete à condição do sexo biológico, a de que a mulher é vulnerável e frágil mental e fisicamente.

Fabíola Rohden (2001), baseando-se nos estudos de Thomas Loqueur e de Michel Foucault, ajuda-nos a entender como a Medicina, até o século XIX, quando a diferença sexual e os papéis de gênero ganharam contornos mais definidos, ajudou na manutenção da tradição. Sobretudo porque foi a partir do século XIX que a Medicina, por meio de seus cientistas, desmistificou a ideia herdada dos gregos sobre sexo único, tão contundente até a Renascença. Se, até a Renascença, a ideia de que o que diferenciava o homem da mulher era o desenvolvimento do pênis, sendo o homem mais poderoso por seu órgão ser mais desenvolvido, no final do século XVI, quando o corpo foi desvelado em todos os seus aspectos pela ciência, a diferença entre os sexos biológicos ficou evidente. Apesar disso, ainda alimentou a ideia da inferioridade feminina, uma vez que apenas a descoberta científica não era suficiente para, à medida que os diferenciasses, igualá-los em termos de direitos e deveres. Havia, como ainda há, em pleno século XXI, as “marcas sociais e as inscrições culturais” tão caras às diferenças de sexo e gênero; em outras palavras, reconhecia-se a diferença entre os sexos e as suas singularidades, mas não a igualdade de gêneros, e, nessa diferença, o homem permanece “tradicionalmente” superior. Rohden assim explicou:

Dentre os temas mais tratados pelos médicos, estavam a natureza do útero e dos ovários, a virgindade e a puberdade. Esta passagem para a fase reprodutiva da vida feminina, tão evidenciada pelo aparecimento da menstruação, é tematizada em associação com o do medo da masturbação e da ninfomania. Ao mesmo tempo, concebe-se a ideia da frigidez feminina e o conseqüente entendimento de que o prazer da mulher durante o ato sexual não era necessário para a procriação. Também se fala de uma suposta fragilidade moral da mulher, mais sujeita aos desgovernos sexuais, à dissimulação, à mentira, ao capricho, e dotada de aptidões intelectuais medíocres (ROHDEN, 2001, p. 29-30).

Ainda segundo Rohden (2001), por um lado, o discurso médico deixou claras as diferenças sexuais e deu à mulher um status não mais de

pecadora e inferior, como supunha a religião, mas de ser passível de interações e integrações da vida social. Por outro lado, a participação da mulher nos círculos societários ainda ficava subordinada à sua condição sexual, e esta estava carregada de símbolos construídos por costumes que, embora fossem ganhando novos contornos, serviram de regra para taxar e classificar as mulheres conforme seu comportamento: de um lado, as consideradas mundanas, depravadas, prostitutas, feiticeiras, mulheres-macho, histéricas, entre outras; do outro, as frágeis, recatadas e do lar, modelos de mãe, religiosas exemplares, esposas fiéis, santas, entre outras tipologias que atribuíam à mulher um adjetivo que a qualificava socialmente. Foi exatamente para interferir neste duplo – depravada x recatada – e apoiar o discurso médico, tecido sob a ótica da ciência, e, portanto, expoente da “verdade”, que a escola foi acionada a partir de um novo modelo, uma vez que se considerava existir um:

[...] sistema de educação que não prepara(va) a moça para as responsabilidades da vida, que ela vincula sobre a humanidade consequências medonhas que não escapam mesmo a um observador pouco escrupuloso, urge que o corpo médico ciente dos efeitos de uma educação que exclue toda a noção de fisiologia, erga a voz em favor da reforma do ensino público, porque segundo Balzac e repetido por Pestalozzi, ‘le future des nations repose sur l’education des mères de famille’ [...] (RENNOTTE apud BRENES, 1991, p. 146).

Nessa cruzada, a participação dos médicos foi significativa e decisiva, pois deu à escola elementos que a forjaram e, mais que isso, a impulsionaram como espaço de socialização e de reprodução de preceitos médicos, logo de conformação de um costume que começava a se modernizar. Isso porque, embora os argumentos fossem distintos, a mulher seguia como inferior, agora não mais pecadora, mas frágil e, mais uma vez, submissa. Como visto, tal tradição, iniciada com a religião, encontrou elementos clínicos para sua perpetuação na cultura, e apoio e suporte no espaço escolar. Diante disso, destacamos como momentos cruciais a declaração da Independência, datada de 7 de setembro de 1822; a Proclamação da República Brasileira, em 15 de novembro de 1889; e a abertura política, que ocorreu, depois do golpe que instaurou o regime civil militar, a partir de 1985. Nesses períodos, tivemos, além das leis provinciais e estaduais, reformas educacionais nacionais



que, quando analisadas, ajudam-nos a compreender essa tradição inventada, que teve, na escola, uma mola propulsora.

Entre as legislações, destacamos, para esta análise, a Lei Geral da Educação, de 15 de outubro de 1827, que “manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio”; o Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, que “reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio”; o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, que “aprova o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal”; o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei orgânica do ensino secundário); a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que “fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”; e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”.

Tais legislações, espaçadas no tempo, são lidas a partir de Faria Filho (1998, p. 211), com base em Derridá, para quem é explícita a importância da legislação enquanto fonte, uma vez que somente elas nos revelam “[...] o ordenamento legal do processo pedagógico, bem como estabelece [...] o repertório discursivo que a legislação põe à disposição e em movimento tendo em vista a conformação do campo pedagógico”. Nesse sentido, tais legislações podem ser concebidas sob dois ângulos: primeiro, como produto de uma época; segundo, como anseios de uma sociedade. Logo, são elementos cruciais para se entender como os ritos são forjados e, com isso, como os costumes e as tradições são inventados e perpetuados.

11

As leis, a escola e a tradição

Com a Independência do Brasil e a sua primeira Constituição em 1824, a instrução primária foi concebida como gratuita e para “todos os cidadãos” (Art. XXXII). Também nessa Constituição ficou determinado, em seu artigo XXXIII, que seriam criados “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”. Buscando atender essa determinação, foi criada a primeira Lei Geral da Educação. Era 15 de outubro de 1827 quando o decreto foi sancionado e, a partir dele, foi implantado oficialmente, nas escolas brasileiras, o método Lancaster ou mútuo, bem como sua visão, embora deturpada, sobre a necessidade da educação escolar das mulheres. Foi mediante tal legislação que a mulher passou a ser idealizada

como sujeito escolar, não obstante já fosse educada no âmbito doméstico, como revela Vasconcelos (2007) ao tratar da educação no Brasil oitocentista. Em seu Art. 11º, foi estabelecido que haveria “escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”. Já no seu Art. 12º:

As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão 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 (LEI GERAL DE EDUCAÇÃO, 1827, grifo nosso).

12 Ao analisar tal legislação como produto de uma época, o que se percebe é que, na tentativa de acompanhar o que ocorria no restante do mundo, uma vez que a educação da mulher já era uma realidade, ela foi institucionalizada. De certo, foi moldada por parâmetros religiosos e médicos, mas constituiu-se uma prática cada vez mais imperativa, dadas as reais necessidades de formação. A educação oferecida à primeira mestra de D. Pedro II, Mariana Carlota de Verna, revela o tipo de educação que já era utilizado na Europa e que, embora se desse no âmbito doméstico, foi requerido no Brasil (VASCONCELOS, 2017).

Já como anseio, essa lei nos revela a busca pela sedimentação da tradição inventada de que a mulher era frágil intelectualmente. Excluir Geometria – ramo da Matemática que se dedica às formas –, limitar a Aritmética às 4 operações, excluindo dela frações, potência, logaritmo etc. e ensinar as prendas que ecoassem na economia doméstica, como costurar, bordar e cozinhar, foi, evidentemente, uma interpretação brasileira anodidamente do método Lancaster. Isso porque existiam alguns defensores de que tal circunscrição era o melhor para as mulheres e que tais limitações foram fruto do tempo histórico. Entretanto, é justamente a essas marcas de colonialidade e de androcentrismo no Brasil que nos dedicamos neste texto. Ao analisar a transposição do método lancasteriano da Inglaterra para o Brasil, Ferreira e Schwartz (2014) não somente evidenciam as ideias e as concepções de Lancaster sobre a educação das mulheres inglesas, como expõem de que forma o Brasil se apossou das ideias do autor a partir de traduções erradas.



Segundo as pesquisadoras, o autor do método, Joseph Lancaster, partia de alguns pressupostos que merecem ser destacados. O primeiro era o de que as mulheres, sobretudo da classe baixa, participavam da educação dos homens; o segundo era o de que homens e mulheres aprendiam de forma igual; o terceiro afirmava que as mulheres poderiam sustentar a si e à sua família e alavancar a economia inglesa trabalhando nas indústrias. Para isso, deveriam ser ensinadas como os homens, e, considerando as suas vocações “naturais”, as quais poderiam ser incorporadas às indústrias têxteis, deveriam aprender a mais, a exemplo do trabalho com agulhas. No Brasil, entretanto, esse trabalho com as mãos foi entendido como corte, costura e bordado voltado ao ambiente doméstico, ambiente este ao qual a Geometria não era necessária e no qual as 4 operações matemáticas, associadas a ler e escrever, e os princípios religiosos cristãos eram suficientes. Em síntese, as autoras expõem:

Na lacuna da geometria, foram sugeridos os trabalhos domésticos de costura e bordados, em uma tradução literal equivocada da expressão *needle work* do Método Lancasteriano. Registre-se que, se em Lancaster o *needle work* era o trabalho com agulhas, uma habilidade manual ensinada para preparar mão de obra para tecelagem fabril, no Brasil, a tradução equivocada acabou por direcionar a mulher às atividades domésticas de coser (FERREIRA; SCWARTZ, 2014, p. 69).

13

Tal “interpretação equivocada” ia ao encontro da tradição baseada na ideia de que, com utensílagens mentais proporcionadas pelo processo de escolarização, as mulheres poderiam ler livros proibidos, trocar cartas de amor, humilhar os homens e cometer o pecado da vaidade, ainda custariam mais aos cofres públicos. Desse modo, o que se pode apreender, a despeito de ser essa a primeira lei geral da educação e de ser ela a lei que introduz e institucionaliza a mulher como sujeito escolar, é que, também por ela, sobretudo pelas suas diretrizes, vemos iniciar as ritualísticas que acabaram incentivando os costumes e legitimando a tradição que diferenciavam os gêneros a partir dos sexos em detrimento do sexo feminino.

Quando “adentramos” nas escolas do período, percebemos como os ritos calcados na divisão dos sexos e gêneros atribuem à condição feminina um lugar de prisão de seus corpos, de suas mentes, de seus desejos. Todos eles moldados não apenas pelos prédios escolares e espaços neles distintos

para meninos e meninas, mas também pela obrigatoriedade da saia e da "combinação", que, junto à ideia de moralidade, limitava os movimentos e o aparecimento do corpo. Os tipos de brincadeiras proibidas, a exemplo daquelas com a bola, entre tantos outros condicionantes, também tinham o intuito de preservar/limitar a mulher diante de suas "fragilidades" morais e corpóreas.

Como fruto de uma demanda social por parteiras formadas, a Lei de 3 de outubro de 1832, que instituiu as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia para homens, também criou o curso de parteiras para mulheres. Segundo Mott (1999), a constatação de parteiras sem formação alguma, associada à recusa de parturientes aos cuidados dos médicos e às mortes de crianças por motivos passíveis de serem solucionados pela ciência médica, foi motivo para a criação do curso de partos. Entretanto, dadas as exigências e a pouca valorização, a procura era ínfima. Ainda, na visão da autora:

Apesar das diferentes razões apontadas para se instruir as parteiras, concretamente muito pouco foi feito. O reconhecimento da necessidade de instrução das parteiras por um ensino regular parece não ter sido uma questão indiscutível na sociedade brasileira no decorrer do século XIX. Se os projetos de criação de curso de parteiras revelam a preocupação com o assunto, a restrição ao funcionamento a apenas duas escolas em todo o Império, as exigências para ingresso, a falta de ensino prático, a demora em criar-se maternidade escola, mais a falta de uma fiscalização efetiva para proibir o exercício da profissão a quem não tivesse diploma, parecem dizer que essa preocupação foi muito restrita (MOTT, 1999, p. 135).

Somente cinco décadas depois da criação da Lei Geral da Educação, a situação de acesso escolar começou a mudar na legislação para as mulheres, mas nada com relação aos ritos. O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que "reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio", em seu § 3º, deixa claro que "nas escolas do 1º gráo existentes, ou que se fundarem, para o sexo feminino, serão recebidos alumnos até a idade de 10 annos"; e no § 20 afirma que estava "facultada inscripção de que tratam os §§ 16, 17, 18 e 19 aos individuos do sexo feminino, para os quaes haverá nas aulas logares separados". Tais incisos tratavam respectivamente do curso Geral, do curso de Farmácia, do curso obstétrico



e para cirurgião dentista. Tal decreto também enfatizou sob que condições a matrícula da mulher se daria, uma vez que a idade também era fator decisivo para seu aceite nos cursos.

Quando tais determinações são postas em prática a condição feminina se reveste da ascensão na hierarquia intelectual e profissional, sobretudo quando a ela se soma a quantidade de mulheres que já despontavam na imprensa periódica. No entanto, não se pode desconsiderar a forma como tal “permissão” se deu e como ela incidiu no número, no perfil e na permanência/desistência daquelas que ingressaram nos cursos superiores brasileiros, à época restritos à Medicina, ao Direito e à Engenharia, para além de Filosofia e da Teologia, oferecidas nos Seminários Católicos para formação de padres (BARRETO, 2009).

Foram poucas aquelas que se interessaram, raras aquelas que tiveram condições de entrar – dadas as exigências –, mais raras ainda aquelas que realmente entraram nas faculdades e contáveis nos dedos as que conseguiram se formar no século XIX. Barreto (2016) e Barreto e Morais (2021), ao analisarem as trajetórias, respectivamente, de Josepha Águeda e Maria Amélia Cavalcante de Albuquerque, expõem os tipos de ritos e obstáculos que mulheres tiveram que ultrapassar para cursar Medicina nos anos de 1800, dados os costumes e as tradições que insistiam em colocá-las no lugar de inferioridade, inclusive dentro das instituições educativas. Para se ter uma ideia as matrículas deveriam ser feitas por pais ou maridos, e, nas salas de aulas, as mulheres, mesmo adultas, tinham lugares separados para assistir às aulas. Ainda precisavam lidar com os apelidos e o escárnio público de que eram acometidas. Entre os insultos de “machonas”, “frágeis” e “prostitutas”, as mulheres que ousaram adentrar o ensino superior tiveram que dar conta, para além dos estudos, de criar escudos e táticas que as ajudassem, seguindo os ritos impostos, a se formar. É vale ressaltar que o diploma, por si só, não garantia trabalho, respeito ou mesmo o seu sustento.

Com a Proclamação da República em 1889, o militar, engenheiro e membro do partido republicano Benjamin Constant foi elevado ao cargo de ministro da Instrução, o qual ocupou por pouco mais de um ano, quando faleceu. Nesse breve período de tempo, entretanto, foi responsável pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, que aprovou “o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Distrito Federal”. Nesse sentido, coordenou três profundas alterações no ensino do Distrito Federal que, indiretamente,

impactaram a instrução no país: o fortalecimento das escolas normais estaduais e das escolas públicas secundárias federais (antes existia apenas o Colégio D. Pedro II) e a não obrigatoriedade do ensino de religião. Foi ele também quem propôs a substituição do ensino voltado para as Humanidades pelo ensino baseado na ciência, mais precisamente no positivismo do qual a Física e a Matemática eram as principais ciências. Tal mudança – que atendia a maioria das reclamações daqueles que viam na religião um atraso e na ciência o meio de ascensão econômica de um país – também desfavoreceu a educação feminina. Isso porque, ao valorizar a Matemática e excluir boa parte de seu conteúdo do currículo das escolas femininas, a ascensão da mulher, que poderia ter, na ciência, um elemento importante, foi, mais uma vez, adiada.

Há de se ressaltar que as reformas do ensino, iniciadas por Benjamim Constant e presentes no início do século XX, tiveram grande dificuldade para sair do papel. Isso porque não existiam prédios para alojar as escolas, não existiam professores para nelas trabalhar, e grande parte da população não via necessidade de escolarização, uma vez que a função da escola como aquela que ajudaria no progresso da nação ainda não era reconhecida por todos. Somado a isso, tínhamos um passado recente de escravidão e o aumento significativo da população – cerca de 17 milhões de habitantes. Este aumento foi proporcionado também pelo número crescente de imigrantes que aqui chegaram para trabalhar na agricultura, tendo, por tudo isso, um percentual de quase 85% de analfabetos na população de cerca de 13,5 milhões de habitantes.

A reforma de Benjamim Constant, que, apesar de não ter sido posta em prática tal como pensada originalmente, serviu de inspiração para todas as outras que a sucederam, fossem elas contra, fossem a favor do que propunha o primeiro ministro da pasta da Educação da República. De Epitácio Pessoa (1901), passando por Rivadávia Correia (1911) e Carlos Maximiliano (1915), até as reformas estaduais iniciais na década de 1920, todas elas tinham como princípio a escolarização e a alfabetização, com a finalidade de atender as demandas da recente nação republicana. Tais demandas tinham a formação de trabalhadores como meta, conforme explica Bomeny:

Os que habitavam o mais baixo degrau da hierarquia eram exatamente os menos protegidos de toda sorte de preconceitos, atendimento ou atenção do poder público. O Brasil entrou no século XX como uma sociedade altamente estratificada, governada por uma pequena elite, em sua maioria branca. As ideias de que o



trabalho conformaria mentalidades ordeiras e mais disciplinadas, e de que a fixação no solo evitaria convulsões urbanas, sustentaram o ideal republicano que transpareceu nos programas de reformas então propostos (BOMENY, 2015, s/p).

Nessa fase, a educação da mulher, apesar das tentativas de convencimento da sua importância para alcançar o progresso e de a escolarização ser o meio para capacitar a todos indistintamente, seguiu com os costumes. Além disso, intensificou-se a tradição de que as mulheres deveriam seguir com os destinos a elas impostos, seja pelos pais, seja pela religião, seja pelo marido, seja pelos filhos homens, seja pelo Estado.

Quando analisados os currículos destinados aos homens e às mulheres, é notória a divisão entre os sexos e como os papéis continuam sendo forjados à revelia do vivido e dos exemplos bem-sucedidos de mulheres pioneiras em determinadas áreas. Trazemos, como exemplo, os 2 elementos contidos no texto da reforma do positivista Benjamin Constant¹, e que expressam o caráter da educação ofertada: primeiro, continua a determinação de escolas distintas para meninos e meninas, seguida de uma direção e docência escolares também específicas. Em outras palavras, homem ensina homem a ser homem e mulher ensina mulher a ser mulher. A exceção eram meninos de até 8 anos, em que se entendia que, revestidas do espírito materno, professoras poderiam ensinar em escolas masculinas e que meninos até essa idade poderiam frequentar escolas femininas.

Um segundo elemento contido no texto, que está atrelado às escolas primárias de segundo grau, é que deveria ser ensinada “[...] noção prática das idéas de masculino e feminino, singular e plural” e que às meninas deveriam continuar ensinando, tal como no Império, trabalhos com agulhas, para além de “exercícios froebelianos. Dobrado, tecido, trançado. Elementos de modelagem” (BRASIL, 1890, § 2).

Tarcísio Vago (2000), ao investigar a cultura escolar e o cultivo dos corpos de crianças da cidade de Belo Horizonte nas duas primeiras décadas do século XX, especialmente após a reforma do Ensino Primário promovida pelo governo mineiro em 1906, evidencia não apenas o que se pensou sobre e para os pequenos corpos belohorizontinos, mas, sobretudo, como a escola foi fundamental para o projeto. Na pesquisa, Vago (2000) destaca o que fora pensando como ideal, personificado na reforma de 1906. Nessa perspectiva,

o espaço escolar, aliado ao currículo, foi decisivo para o que aqui entendemos como a invenção da tradição de ver a escola como espaço que dita de que forma os corpos devem ser e a que eles devem se destinar. O autor explica:

Ancorada em pressupostos de uma decantada racionalidade científica, destacando-se sua sintonia com teorias racistas e higienistas que circulavam no País, a escola, em seu novo molde, foi projetada como instituição capaz de introjetar nas crianças maneiras julgadas superiores, modos considerados civilizados, orientando-as para assumir condutas inteiramente distintas daquelas que possuíam. Nesse movimento, os corpos das crianças tornaram-se alvo do investimento da escola, sendo colocado no centro das práticas educativas: constituiu-lo, ou reconstituí-lo, racionalmente, tornou-se atribuição da escola (VAGO, 2000, p. 126).

18 Assim como em Belo Horizonte, a escola também foi acionada em outras cidades, em outros estados, em outros países. À escola, como diria Durkheim (2013), foi atribuída a função de ser lugar onde a geração mais velha busca promover, na geração mais jovem, conhecimentos considerados essenciais para o que se considera civilidade. É um local, portanto, que pressupõe estados físicos, intelectuais e morais estabelecidos pela e para a sociedade. Não sem razão a escola precisa captar e ecoar o que a sociedade quer e determina em nome do bem comum, em nome do processo civilizatório, em nome da supremacia da cultura em detrimento da natureza. Nessa ótica, na modernidade, o homem e, por extensão, o humano, é considerado fruto da educação e, por isso, superior à natureza.

Assim, os espaços que constituem a escola e que perduram sem muitas alterações são potencializadores de muitas práticas masculinas, ao mesmo tempo que são limitadores das práticas femininas. Não é desconhecido pela história da educação brasileira o modo como a arquitetura escolar foi pensado e executado em prol da divisão dos sexos, afinal ainda existem os espaços ritualisticamente destinados ao homem e à mulher e nada mais.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942), criada durante o Estado Novo, sob o comando de Getúlio Vargas e sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde, explícita, em seu título III, a continuidade da tradição, visto que, ao garantir o ensino secundário feminino, assim o define:



Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar (BRASIL, 1942, Art. 25, s/p).

Como se pode perceber, mudou-se o século, o regime político, a ideia de escola, mas não a concepção de mulher e de como, o quê e para que ela deve aprender. Mesmo depois de a mulher escolarizar-se, formar-se professora, médica, advogada, entre outras profissões, e de ter sua participação na política de forma efetiva desde 1932, a escola sentia o dever de lhe reservar uma suposta formação exemplar, eminentemente feminina e orquestrada a partir da batuta masculina, em que o principal estava no compromisso com o lar.

A década de 1960 foi outro divisor de águas na política brasileira e na educação nacional. Se, por um lado, tivemos a primeira lei que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961), foi em abril de 1964 que o Brasil passou por uma mudança brusca na política. O regime que se instalou de maneira antidemocrática alavancou uma série de mudanças que reverberaram fortemente na vida e na educação dos brasileiros, o que incluiu uma nova Constituição e a reformulação da Lei de Diretrizes e Base (Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971), que entre outras coisas, levou a cortes dos subsídios destinados à educação. Do ponto de vista dos acessos e do currículo das instituições educativas, tais legislações, pelo menos explicitamente, não condicionaram as diferenças sexuais. Essa situação se manteve sobretudo com a abertura política em 1985, a partir da Constituição Cidadã de 1988 e da nova lei que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394 de 1996, em vigência até hoje.

Do ponto de vista da legislação, a diferença entre os sexos e a atribuição de papéis com prejuízo para a mulher não são mais normatizadas. Como se todos “fossem iguais perante a lei”. Em tais legislações, não são encontradas sequer as palavras “mulher”, “homem”, “menina”, “menino”, “masculino” e “feminino”. De modo que devido às concepções modernas científicas e pedagógicas, a escola passou a ser regida, sob a ótica da normatividade, pela igualdade de sexos e gêneros. Isso impactou muito positivamente no acesso das mulheres à escola, como demonstram os censos acerca da alfabetização e da escolarização das mulheres que, desde 1980 até o último, de 2010, trazem-nas como maioria alfabetizada, escolarizada e no ensino superior². Todavia, cultural e tradicionalmente impregnada das diferenciações e dos consequentes tratamentos dispensados a um e a outro sexo e gênero, a escola ainda contempla, em sua estrutura, essa distinção, sobretudo porque seu corpo docente ainda carrega formações e *habitus* sexistas advindos dessa cultura androcêntrica que se estabeleceu no espaço escolar, tendo-o, inclusive, como espaço de reprodução.

20

Desse modo, homem, mulher, sexo biológico, papéis de gêneros são uma sequência conceitual que se estabeleceu e ainda permanece de forma hierárquica no espaço escolar. São representações que expressam uma dinâmica, um desejo, uma visão do mundo da religião, dos costumes, da tradição, que, embora não correspondam ao campo da educação e à escola especificamente, compõem, o que, com base em Magalhães (2017), chamamos de sociocultural educativo. Tais conceitos, ora mediados por normativas, ora por comportamentos e práticas, combinam regras de comportamento que os sedimentaram culturalmente e que sustentam a tradição.

A escola, nesse sentido, foi constituída como espaço que dá sequência, reproduz ou mesmo incentiva mecanismos de reprodução das diferenças. Seus ritos contemplam uma divisão e uma ordem que dão fundamento à estrutura preconceituosa da escola. Mesmo que hoje se contemple os frutos de reivindicações dos grupos que pensam e concebem a escola como lugar de acesso e permanência para todos, todas e todos, os ritos ainda precisam ser discutidos, sob pena de a escola continuar injusta e reprodutora de desigualdades – como critica Bourdieu e como requerem aqueles que defendem que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”. Isso nos leva a entender que, por mais que a escola, ao longo de sua existência, sobretudo ao longo dos últimos 200 anos no Brasil, tenha sido estruturada por correntes pedagógicas que



condicionam sua razão de ser, calcada na necessidade de instrução, civilização e progresso, a racionalidade educativa que busca atender a necessidade de educar foi gestada com base nas diferenciações sexuais, que impactaram e insistem em impactar na divisão dos papéis sociais.

Considerações finais

Hobsbawm (2018) explica como tradições são inventadas. Para ele:

Por 'tradição inventada' entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM, 2018, p. 8).

Assim, a escola tem sido um dos espaços em que práticas são forjadas e postas em exercício em função da manutenção das tradições. Por meio da cultura escolar, entendida aqui na perspectiva de Julia (2001, p. 10) – ou seja, como “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]” –, a escola vai reproduzindo costumes, que insiste em formar meninos e meninas, homens e mulheres, quando tenta moldar suas subjetividades e identidades, como se fosse esse o seu papel.

Podemos perceber, ao longo da história, que, seja a partir da ascensão religiosa, seja mediante o pensamento médico e/ou positivista, seja em nome da honra e dos bons costumes, a escola tem servido às tradições. Uma delas, como tentamos demonstrar neste texto, tem sido a da diferenciação dos gêneros, baseada no sexo biológico, em detrimento do gênero feminino. Afinal, como pontua Magalhães (2017, p. 719): “[...] detentora da chave da cultura escrita, a cultura escolar influencia o cânone cultural e artístico e legitima a memória colectiva”. Como tal, vem deixando, nas páginas da história da educação brasileira, as marcas da cultura androcêntrica.

O que buscamos desvelar nestas páginas, foi justamente o caminho que esta tradição percorreu e que compreende uma sucessão de fases pelas

quais a educação escolar passou e passa e que envolve legislações, espaços, tempos, métodos, currículo, formação docente, entre outros aspectos que perfazem a aprendizagem e o direito à educação. E, independentemente de qualquer mudança ou melhora no campo, a relação que se tem com o sexo biológico e com o gênero ainda segue o argumento tradicional de que à mulher deve ter tratamento diferenciado e, na maioria dos casos, com ganho de causa para a cultura masculina. Isso se dá porque as tradições adquiriram *status* cada vez mais importante, visto que se entende que um país sem tradições não se sustenta. Logo, em nome delas criam-se complexos simbólicos e rituais que carregam os costumes e legitimam as tradições como fator importante da cultura, da memória e da história.

O que nos anima, entretanto, é que apesar de ainda ser receptiva a discursos e práticas não mais compatíveis com a diversidade que impera no século XXI, a escola tem adquirido novos contornos e configurações, uma vez que está envolvida em vários movimentos relacionados ao direito à educação, às diferenças, às orientações sexuais e às identidades de gênero. De modo que neste ano em que se celebra os 200 anos de independência do Brasil, quando tradições são evocadas e a história é chamada a cena como legitimadora de processos, é fundamental que tenhamos em mente como tradições são inventadas e como a escola fez/faz parte desse processo.

22

Notas

- 1 O positivismo de August Comte foi um dos principais elementos que contribuíram, sobretudo na década de 1920, para a ideia de que as mulheres deveriam ser educadas, uma vez que elas eram as primeiras mestras dos seus filhos — o que também foi entendido como vocação natural para a docência.
- 2 Em 1920, dos 7.493,357 alfabetizados, 4.470 eram homens, e 3.023,289 eram mulheres. Essa supremacia masculina permanece, segundo os Censos de 1940, 1950, 1960 e 1970. Começou a mudar, pois, no Censo de 1980, dos 69.793,993 alfabetizados, 34.862.490 eram mulheres, e 34.841,503 eram homens. Embora de maneira tímida, essa situação foi ganhando forças, pois, no último Censo de 2010, as mulheres apareceram na liderança dos 3 níveis de escolaridade. Desse modo, dos 157.628,796 alfabetizados, 81.188,216 eram mulheres, e 76.440,580 eram homens.



Referências

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. Tobias Barreto e a educação: ideias de um moderno no Império brasileiro. In: CARVALHO, Marcos Vinicius Corrêa; LAGES, Rita Cristina Lima; GASPAR, Vera Lúcia (org.). **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro; MORAIS, Tayanne Adrian Santana. Como se formar médica no século XIX: o caso da pernambucana Maria Amélia Cavalcanti de Albuquerque. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 2-26, 2021.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. A propósito dos fundamentos doutrinários da formação sacerdotal nos tempos modernos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n. 21, p.182-209, maio/ago. 2009.

BOMENY, Helena. Reformas educacionais. In: ABREU, Alzira Alves de (org.). **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930)**. Rio de Janeiro: Editora CPDOC, 2015. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2012.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. **Coleção de Leis do Império Brasil**, Rio de Janeiro, p. 3474, 8 nov. 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. **Coleção de Leis do Império Brasil**, Rio de Janeiro, p. 196, 19 abr. 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso: 11 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 38.398, de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. **Coleção de Leis do Império Brasil**, Rio de Janeiro, p. 71, 15 out. 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html#:~:text=Manda%20crear%20escolas%20de%20primeiras,logares%20mais%20populosos%20do%20Imperio. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/pr_op_mostrar_integra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+PL+6416/2009. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 maio 2022.

BRENES, Anayansi Correa. História da parturição no Brasil, século XIX. Análise. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 135-149, abr./jun. 1991.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

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

FERREIRA, Dirce Nazaré Andrade; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Política, poder e instrução: a educação feminina no método Lancasteriano (uma análise da Lei 15 de outubro de 1827, à luz do ensino mútuo). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 49-72, jan./abr. 2014.

GÊNESIS. **Bíblia Sagrada**. Tradução Centro Bíblico Católico. São Paulo: Editora Ave Maria, 1989.

HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

MAGALHÃES, Justino. Rito escolar: perspectiva histórico-pedagógica. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 714-731, 2017.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.



MOTT, Maria Lúcia. O curso de partos: Deve ou não haver parteiras?. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 133-160, nov.1999.

ROHDEN, Fabíola. **Uma ciência da diferença**: sexo e gênero na medicina da mulher. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2001.

SANCHES, Antônio Ribeiro. **Cartas sobre a educação da mocidade**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1992.

VAGO, Tarcísio Mauro. Cultura escolar, cultivo de corpos: educação physical e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 121-135, 2000.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A educação doméstica no Brasil de Oitocentos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; CUNHA, Gilmar Rodrigues. Reminiscências da primeira mestra de d. Pedro II: Mariana Carlota de Verna. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 63, p. 1-24, jan./mar. 2022.

Profa. Dra. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto

Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Estudos e pesquisa em formação humana, representações e identidades
(Gepifhri)

Grupo de Pesquisa Educação de Mulheres nos Séculos XIX e XX

E-mail: raylane.navarro@ufpe.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5602-8534>

Prof. Dr. Alberto Inácio da Silva

Universidade de Paris-Sorbonne IV (França)

Pós-Graduação de Estudos Ibéricos e Latino-Americanos

Centre de Recherches Interdisciplinaires sur les Mondes Ibériques Contemporains

E-mail: alberto.da_silva@paris-sorbonne.fr

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5025-5296>

Recebido 7 set. 2022

Aceito 20 out. 2022