

## SENDAS DA ESCOLARIZAÇÃO FEMININA NO PARÁ

Clarice Nascimento de Melo  
Universidade Federal do Pará (UFPA)  
claricenm@uol.com.br

### RESUMO

A escolarização de mulheres no Pará do final do século XIX é o objeto deste texto. A partir de jornais diários, de publicações periódicas e da legislação local, procurou-se os sinais dos modos como foram pensadas e vivenciadas as diferentes formas de inserção de mulheres, educandas e educadoras, na escola paraense. Apresentam-se vestígios da participação feminina na educação, feita de consensos e transgressões, que culminou na sua ampliação, sob efeito das alterações na configuração da escola imperial e republicana. Analisam-se os primeiros momentos em que a escolarização de meninas foi praticada, de modo diferenciado da escolarização masculina, e em seguida relacionar a ascensão numérica das n na escola em conjunto com as representações do feminino construídas nesse tempo.

Palavras-chave: mulheres, escolarização, formação docente.

## TRACING BACK WOMEN'S SCHOOLING PATHS IN PARÁ

### ABSTRACT

This paper focuses on the process of women schooling in Pará at the end of the 19<sup>th</sup> century. Local newspapers, journals and laws were analyzed aiming at understanding how the insertion of women – both as students and as teachers – in the Paraense school system was then conceived and carried out. The female participation in education was characterized both by consensus and transgressions that resulted in its expansion due to the effect of changes of the imperial and republican school systems. At first, the paper demonstrates the differences in men and women educating processes. Then, it associates the increasing number of women in the educational system and the female representations of that time.

Keywords: women, education, teacher education.

Neste texto está contido o esforço de tratar da história da educação dando destaque à presença das mulheres na sua feitura. Fazer isso significa tratar do problema que atravessa a produção de conhecimento histórico educacional, que se refere a pouca visibilidade que possuem as práticas de educação das mulheres. Como o espaço público, e nele o espaço escolar, esteve associado ao masculino, a história vem reservando suas escritas às ações de governadores, legisladores, professores, deixando à margem a presença de mulheres, alunas, professoras, mães, que pleitearam escolarização, o que justifica o intento de inverter essa lógica, destacando os processos históricos da educação com um olhar para as mulheres.

Do encontro com a produção historiográfica paraense, é possível perceber que a história das práticas de mulheres no campo educativo é um tema que já se insinua no cenário da pesquisa científica, mas que ainda demanda um maior lastro para sedimentar o campo. Considera-se o número ainda reduzido de pesquisas como um indicador da

carência de aprofundamento de estudos sobre as experiências de mulheres no contexto da educação formal da Amazônia.

Pretende-se, portanto, juntar-se a outros estudos já realizados no sentido de reservar um lugar de destaque às mulheres e guindá-las à condição de objeto e sujeito da história (SOIHET: 1997). Considera-se que tratar de práticas educativas com mulheres “[...] levam à reavaliação de diferentes acontecimentos em que as mulheres participam da história relendo como políticas ações interpretadas até então como um fato social (COSTA: 2003, p.203).

Para este trabalho optou-se pela análise de fontes documentais escritas, de diversos tipos.

A legislação do período foi analisada como um lugar de intencionalidades de quem a produz. Dessa forma ela pode ser considerada uma prática social que “[...] representa essencialmente, conflitos de poder, ligados a grupos antagônicos, seja do ponto de vista das classes sociais ou da própria luta interna às classes, ou entre grupos os mais diversos” (SOUZA: 2002, p.122). Além disso, elas dão pistas sobre as lutas e os embates em torno de questões que pulsam de suas linhas.

Os jornais diários de circulação local serão priorizados pela sua capacidade de mostrar parte da realidade educativa, além das ações diárias dos sujeitos que produzem a educação. Com eles é possível “[...] compreender as relações entre teoria e prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação [...]” (NÓVOA: 1997, p.31).

Outros periódicos de circulação menos regular que, de algum modo, trazem falas e práticas de mulheres ou sobre elas, também serão utilizados. Todos esses documentos serão relevantes na medida em que apresentem indícios das conexões pertinentes entre a educação de mulheres, os projetos de educação e a sociedade imperial.

O processo de análise documental foi realizado mediante a aproximação com o método indiciário, por onde as leituras documentais perseguem os nexos construídos entre o dito e o interdito nos documentos, na procura de pistas e sinais imbricados nas linhas e sublinhas dos documentos, com a perspectiva de que a produção do conhecimento histórico é indireto e conjectural (GINZBURG: 1989); portanto, as conclusões apresentadas serão postas como verdades provisórias, como uma tentativa de decifração dos vestígios encontrados no corpo documental.

### **Mulher e educação na sociedade imperial**

Essa é a marca do século XIX: o triunfo da família, como “garantia da moralidade natural” (PERROT, 1991, p.94). Elias (1994) ajuda a compreender esse fenômeno como uma das mudanças nos valores atinentes ao “processo civilizador” que mudou os costumes do mundo ocidental nos séculos XIX e XX. Elias assevera que as mudanças nas relações de poder e a ascensão de novos grupos sociais compeliram novas formas de controle, cedendo lugar à instituição familiar como controladora das relações sexuais<sup>1</sup>. Desse modo, pode-se afirmar que a comercialização do látex na Amazônia foi o mote dessa nova ordem social, que se expressou em um redimensionamento das relações cotidianas e na alteração do lugar social das mulheres e de suas relações com os homens na Província do Grão-Pará.

O sexo feminino, dividido em classes sociais diversas, vivenciou a expansão comercial em cotidianos singulares na província. O processo migratório fez as mulheres paraenses que viviam em situação de pobreza, juntar-se às estrangeiras na luta pela sobrevivência material. Vindas em número bastante inferior que os homens, chegaram à cidade mulheres brasileiras e estrangeiras. As cearenses que aqui aportaram, o fizeram acompanhadas por seus maridos ou com seus filhos, juntando-se às paraenses no trabalho

de lavadeiras, engomadeiras, cozinheiras, meretrizes; as portuguesas, as francesas e as italianas que vieram com parcas condições financeiras trabalharam como costureiras, amas-de-leite. Nessa diversidade cultural, as mulheres trabalhadoras viveram uma experiência comum: ao auferirem sua auto-subsistência, tornaram-se menos sujeitas ao poder masculino, tornando-se “mais livres para exercer suas escolhas pessoais” (CANCELA, 2006, p.238).

Por sua vez, às mulheres da elite local somaram-se as imigrantes estrangeiras que vieram em melhores condições financeiras, tornando-se, aqui, proprietárias. Como membros da elite local, essas mulheres partilharam as imagens de seu tempo, que referenciavam suas vivências ao limite do espaço doméstico. Como partícipes de uma sociedade que valorizava a educação, como um símbolo de ascensão social, passaram a ser visíveis nas escolas da província, o que revela a intersecção entre a sociedade, a educação, e a participação de mulheres na sociedade imperial paraense, quando a educação para os homens representava um artifício para fazer ou manter riqueza, e para as mulheres significava uma aquisição para melhor desempenhar seu papel no casamento.

O que unia as mulheres paraenses distintas era “o modelo normativo de mulher”, que as aprisionava entre os esteios da fragilidade e da abnegação, para um comportamento exemplar na cidade moderna, “[...] exaltando as virtudes burguesas da laboriosidade, da castidade e do esforço individual” (RAGO, 1985, p. 62).

Foi nesse tempo de transição de regime político e de mudanças sociais e econômicas que as bases da educação escolar foram reconstruídas na província paraense, sempre em diálogo com as idéias políticas e pedagógicas que circulavam nacionalmente. Esse período foi fértil na divulgação do ideário positivista que fomentou uma reviravolta nos conceitos e significados da educação nacional. A escola de primeiras letras, criada no Brasil na década de 1820<sup>2</sup>, foi substituída pela educação primária<sup>3</sup>, que trouxe consigo a idéia da educação moderna. Vários teóricos se destacaram nessa questão<sup>4</sup> – entre eles, o paraense José Veríssimo<sup>5</sup> – introduzindo novos temas para o debate educacional.

A convicção de que a educação seria propulsora da modernização e da civilização da sociedade brasileira fomentou a discussão sobre os modos de fazer da educação. Esse movimento difundiu no território nacional os debates e as reformas de ensino, pautadas nos temas da educação popular, do ensino normal primário, dos jardins de infância, do ensino profissionalizante, dos estudos científicos, da co-educação dos sexos, e outros (GASPARELLO; VILLELA, 2006). Em um momento no qual governo imperial brasileiro dirigia ações para fortalecer-se como instituição dominante de poder, a escola se fez como um lugar privilegiado para redimensionar as culturas tradicionais. Formar eleitores, educar os filhos de escravos, eram desafios para, de um lado, manter as estruturas de dominação econômica e social, e de outro, introduzir o Brasil na lógica econômica pautada no desenvolvimento industrial europeu (MACHADO, 2005.). Devido a isto, o controle estatal sobre a organização escolar se tornou indispensável; um controle sustentador da própria existência do Estado com governabilidade, fundamentado nas idéias iluministas civilizatórias (FARIA FILHO, 2003).

Essa foi uma lógica que principiou no cenário nacional logo após o processo de Independência e se expressou na tentativa de controlar e organizar o ensino, principalmente a instrução primária, que trouxe de esquelha, em suas reformas, o sentido da estabilidade da ordem vigente, com indicação de métodos, conteúdos unificados e livros restritos (PALLARES-BURKE, 2001). Educar as classes populares significava para o Estado imperial proclamar a liberdade individual, a igualdade perante a lei e sustentar o desenvolvimento econômico.

Essa história também foi vivida na Província do Grão-Pará. O discurso difusor em defesa dessa idéia pode ser visto no documento abaixo:

Eduque-se o povo, formando-lhe o espírito e o coração, respeite-se a liberdade de consciência, fomenta-se o espírito de associação, proteja-se com leis sábias e livres a lavoura, a indústria e o comércio, proclame-se o espírito de igualdade perante a lei e abra-se os braços a todos que quiserem habitar este solo abençoado, que o Brasil será no século vigésimo, como bem e judiciosamente disse Victor Hugo uma nação grandiosa, livre, ilustre, rica, pensante, pacífica e cordial para com o resto da humanidade [...]. Prepare-se o mestre escola, fundem-se escolas por toda a parte em que delas houver necessidade; facilitem-se às classes populares os meios de instruir-se e educar-se, e tenha-se fé nos resultados do trabalho intelectual e consciencioso, que assim teremos cumprido em grande parte os nossos deveres para com as futuras gerações (PARÁ. Relatório apresentado à Assembléia [...] Sr. Dr. José Coelho da Gama Abreu, 1881).

A filosofia iluminista na província foi propalada e normatizada com os seguintes princípios, como metas do Estado: obrigatoriedade, expansão, organização e controle do ensino primário.

Primeiramente, o Estado imprimiu a obrigatoriedade do ensino primário inferior pela Lei n. 664, de 31 de outubro de 1870<sup>6</sup>. Como não está descrito o modo de imprimir essa obrigação, não é possível afirmar qual seria seu caráter, mas é possível inferir que o limite da obrigatoriedade restringia-se ao ensino primário inferior e desobrigava o estudo do ensino superior. Esse dado desvenda, por um lado, a dificuldade do governo para expandir o ensino primário por toda a Província e, por outro, a pouca adesão da sociedade paraense a essa instituição, nessa década. Somente na década seguinte, já com uma política expansionista mais sólida, esse princípio pode ser mais bem explicitado com a Lei n. 1.030, de 7 de maio de 1880, art.21, na qual ficou estabelecido que “[...] onde houver escola pública, é obrigatório o ensino[...]”. Sem obrigar-se a suprir as localidades com escola, o Estado imputa a obrigação do ensino à população, imputando penalidades aos pais ou responsáveis por crianças em idade escolar que não cumprissem a ordem da matrícula na escola.

Levar os princípios civilizatórios até os mais longínquos caminhos da província, naturalizando o significado da escola, fazia parte dessa ação. Nessa mesma direção caminhava o governo provincial na expansão do ensino primário e, como em todo o território nacional, a vontade de espraiar o ensino público comungava com a intenção de manter a ordem, o controle social e as estruturas de poder vigentes; os barcos que saíram da capital levando professores e professoras, dirigiram-se às longínquas paragens, carregando consigo os sinais da modernidade referenciados pela escola. Aumentar o número de escolas primárias para alcançar toda a província, enfrentando as dificuldades econômicas e territoriais, tornou-se um desafio, amplamente exposto em relatórios de governo.

O objetivo de acrescer o número de escolas públicas também estava acompanhado do intento de reorganizar o ensino. Logo no início da década de 70, o Estado imperial manifestou-se a esse respeito por meio da Lei n. 664, de 31 de outubro de 1870. Com ela, o ensino primário ficou dividido em inferior e superior: o primeiro fundamentado no aprendizado da leitura e da escrita, o segundo, em disciplinas de cunho científico. Na década seguinte, a organização da estrutura escolar foi empreendida pela Lei n. 1.030, de

07 de maio de 1880, na qual as escolas foram classificadas segundo a sua localização, nominando-as a partir de entrâncias, imprimindo diferenças discriminatórias entre elas:

São da primeira entrância as escolas das vilas, as das freguesias e localidades designadas na tabela n. 1, as mistas criadas pela presente lei, as duas primeiras do colégio N. S. do Amparo, a do instituto do educando artífices paraenses.

De segunda, as das cidades do interior da província e a terceira do colégio de N. s. do Amparo que, reorganizada de harmonia com as duas outras, servirá de curso prático ás alunas mestras da Escola Normal.

De terceira, as dos quatro distritos da capital e a Escola Prática, anexa ao curso normal [...] (PARÁ. Lei n. 1.030, de 7 de maio de 1880, art. 1º).

Nas duas últimas décadas do sistema imperial, o número de escolas públicas triplicou: em 1870 havia 107 escolas, e em 1889 foram registradas 367 (RIZZINI, 2004.).

A expansão do ensino também moveu mecanismos de controle eficazes, que geraram, ao menos no discurso legal, uma estrutura complexa de poder, a qual transitava em um sistema de fiscalização escolar, dividido entre visitantes municipais e delegados literários, que prestavam contas ao Conselho Diretor da Instrução Pública e ao Diretor Geral da Instrução Pública, com um nexo de centralização de poder.

Durante essas duas décadas foi possível notar que o governo provincial se fez presente na regulamentação do ensino, principalmente o primário, em contínuos documentos legais que ora formulavam aqueles princípios, ora atuavam em sua operacionalização. As incessantes mudanças no poder induziram essa freqüência de atos regulamentadores, que situaram as disputas por vários ideários sobre a sociedade e a educação e marcaram os interesses políticos e clientelistas do Estado (RIZZINI, 2005).

Com a intenção de subsumir ao controle estatal, tanto as instituições escolares quanto as práticas docentes, essas regulações marcaram os sentidos e as formas da educação escolar. Entende-se que, não sendo neutras essas regulamentações, já que “[...] produzem estratégias e práticas [sociais, escolares, políticas] que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos as suas escolhas” (CHARTIER, 1988, p.17), os projetos e as escolhas podem ser vinculados às condições materiais da sociedade paraense e aos referenciais civilizatórios, os quais produziram marcos específicos do que seria a instrução pública e particular da província, em fins do século XIX.

Em sintonia com as idéias iluministas, educar o povo tornou-se uma meta do governo imperial paraense. Contudo, o uso genérico do conceito *povo* escamoteava as diferenças existentes na escolarização de homens e mulheres. Em um tempo no qual se privilegiava a criação de escolas primárias para meninos e para meninas, em separado, as diferenças entre eles se faziam presentes, principalmente em termos quantitativos, já que a educação masculina ainda era merecedora de maior atenção por parte do governo provincial. Na Província do Grão Pará, até o final do período imperial, “[...] o sexo masculino era privilegiado, pois contava com 276 escolas em todo o Estado e o sexo feminino com as restantes, em número de 141, nesses tempos ainda se separavam os meninos das meninas”, como critica Meira (1981, p.282).

No discurso normativo e prescritivo da lei, reconhece-se a síntese de uma visão de sociedade, erguida com alicerces que organizavam um sentido de educação, de escola, de conhecimento significativo e, mais particularmente, de participação de mulheres na escola. Esses sentidos, percebeu-se, se fundamentavam em representações do feminino, que configuraram a organização escolar do período. Isso foi observado na análise da Lei n.

664, de 31 de outubro de 1870, citada anteriormente, que teve por objetivo organizar o ensino primário da província em nível inferior e superior. Nela pode-se ler:

Haverá em cada paróquia da província uma escola do ensino primário inferior para o sexo masculino.

Na capital haverá duas escolas do ensino primário superior.

Nas cidades, cujas escolas forem freqüentadas por mais de 150 alunos, haverá mais uma escola do ensino primário inferior e uma do superior [...]

Haverá igualmente uma escola para o sexo feminino em cada uma das paróquias da capital, e das cidades do interior e nas vilas e paróquias do interior, onde a freqüência ordinária de meninas for superior a vinte (PARÁ. Lei n. 664, 1870, art. 2º, art. 7º).

Nota-se pela distribuição de escolas que, em relação à expansão do ensino, a educação era convencionalmente restrita à parcela da população, já que a presença da escola não era prevista em todos os níveis por toda a província: ela alcançava apenas em relação ao ensino primário inferior, e somente na capital abrangia o ensino primário superior. Além disso, a escola mantém-se, em termos quantitativos e qualitativos, estruturada por critérios sexuais. A administração provincial, com esta lei, obrigava-se a manter três escolas para meninos e apenas uma para meninas, não sendo definido para as últimas o nível de ensino; pressupõe-se que o limite esteja no ensino primário inferior. Ainda mais, percebe-se nesse documento que as exigências postas para a abertura de escolas de meninos e de meninas foram diferenciadas. Para a abertura de escolas de meninos “em cada paróquia da província” não são estabelecidos critérios; a princípio, em todas as localidades, sem discriminação, é indiscutível a existência dessa escola. Ao contrário, para a abertura de escolas para o sexo feminino está posta a exigência de um limite mínimo de “freqüência ordinária”.

Presume-se, com isso, que a escolarização de meninos era para o poder público mais significativa do que a de meninas, traduzindo nisso a dissociação da mulher à escolarização. Almeida (1998) traduziu esse ideário correspondendo-o às representações de mulher, internalizadas nas falas de intelectuais positivistas do século XIX. Para eles, afirma a autora, a mulher era frágil intelectual e fisicamente, portanto não merecedora dos esforços que a fatigassem, fosse na escola, ou no trabalho. Por conta dessa referência, a escolarização para as meninas era prevista sempre em menor quantidade que para os meninos.

Outro sentido notado na prescrição, é o de conhecimento socialmente significativo. Traduzindo a idéia da escola desigual, a lei discriminava o conteúdo curricular por sexos:

O ensino primário inferior constará de leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros e fracionários, noções praticas do sistema métrico de pesos e medidas, noções de gramática portuguesa e moral e cívica e religiosa.

O ensino primário superior compreenderá: a gramática portuguesa, elementos de aritmética e de geometria, de geografia, historia e noções rudimentares de ciências físicas e naturais [...].

O ensino primário para o sexo feminino compreendera a leitura, a escrita, as quatro operações sobre números inteiros, gramática portuguesa, moral cívica e religiosa e costura (PARÁ. Lei n. 664, 1870, art. 1º, art. 7º).

Examinando os conhecimentos específicos para meninos e para meninas em escolas separadas, observou-se que essa separação sugere algumas questões relevantes em relação à educação das meninas. Primeiramente, como um modo próprio à época, o ensino de costuras para as meninas fixava no currículo a intencionalidade de prepará-las para a vida doméstica. Como outros estudos já mencionaram, essa especificidade no currículo remete a uma representação de mulher vinculada ao espaço doméstico, à figura da esposa-mãe (ALMEIDA, Op.cit.; MALUF; MOTT, 1998). Além disso, com essa representação, na prática, o documento reduzia o tempo de permanência das meninas na escola, já que o programa escolar correspondia apenas a uma parte do ensino primário inferior ofertado para o sexo masculino e não incluía as matérias do ensino primário superior, desassociando o feminino da escola.

Com isso, um terceiro problema aparece: a exclusão das meninas de uma parcela do conhecimento escolar; para elas estavam prescritas apenas as disciplinas relativas ao *ler, escrever e contar*, além das de formação religiosa e doméstica; o conhecimento científico era reservado aos meninos. Esses modos de pensar a educação e o conhecimento resultaram na redução da inserção e da atuação da mulher na escola.

Vê-se, contudo, que essa não era uma indicação unânime. Talvez pela mudança na administração provincial ocorrida em 1871, com a saída do chefe do Partido Conservador, o Cônego Manoel José de Siqueira Mendes, para assumir em seu lugar, o membro do Partido Liberal, Joaquim Machado Portela (CRUZ, 1973.), ocorreram mudanças também nas indicações para o campo educativo, dando outra dimensão para a educação feminina. Pelo exame da Portaria de 29 de abril de 1871, percebeu-se que o governo provincial alterou a diferença entre os sexos na escola quando equiparou, ao menos como compromisso, a sua obrigação em atender a meninos e meninas, indicando que “[...] em cada freguesia da província haverá pelo menos uma escola publica primaria para cada um dos sexos[...]” (PARÁ. Portaria de 29 de abril de 1871, art. 17). Parece provável que essa alteração estivesse imbricada tanto nos discursos favoráveis à educação das mulheres, já que estava expresso em falas, inclusive do governo, tanto a defesa dessa idéia, quanto uma maior inserção das mulheres brasileiras na vida pública da cidade, [...] *umentando a necessidade de instrução e sua conseqüente demanda* (VILLELA, 2003, p.115). Com a idéia de liberdade e igualdade, a Província do Grão-Pará expande a querela sobre a educação das mulheres, seguindo a tendência nacional de trazer os grupos sociais excluídos, como as mulheres e os negros escravos, para a educação formal (LOPES, 2001; FARIA FILHO, Op.cit).

Esse foi um movimento crescente que, no entanto, manteve as desigualdades de sexo, além de certo privilégio masculino em relação ao domínio do conhecimento. Permanecendo a ordem presente na diferenciação dos saberes escolares, excluem-se as mulheres de parcela do conhecimento socialmente considerado relevante, como pode ser percebido pela prescrição do documento abaixo, que descreve a ordenação dos estudos nos dois graus de ensino:

O ensino primário nas escolas públicas deve compreender:

Primeiro grão: 1º-Instrução moral e religiosa. 2º-Leitura e escrita. 3º - Noções práticas de gramática portuguesa. 4º-Os princípios elementares de aritmética e suas operações fundamentais em números inteiros e fracionários. 5º-Noções práticas do sistema métrico.

Segundo grão: 6º-Os elementos de historia e geografia principalmente do Brasil. 7º-A leitura dos Evangelhos e notícia de Historia Sagrada. 8º-O desenvolvimento de aritmética em suas aplicações práticas quer em

quebrados e decimais, quer em complexos e proporções. 9º-Estudo mais desenvolvido do sistema métrico. 10º-Leitura da constituição política do império. 11º-Elementos de geometria. 12º-Noções de ciências físicas e naturais mais aplicáveis aos usos da vida. 13º-Desenho linear e noções de musica (PARÁ. Portaria de 29 de abril de 1871, art. 30).

As diferenças curriculares por sexo, e a conseqüente exclusão das mulheres de parte do componente do conhecimento escolar, vem a seguir. Nos artigos posteriores dessa Portaria estava previsto que seria obrigatório em todas as escolas públicas, tanto urbanas, quanto rurais, somente o primeiro grau do ensino primário, sendo possível o ensino das matérias do segundo grau sempre que apareçam “discípulos” habilitados nas disciplinas do primeiro grau. Nota-se, assim, que não há discriminação das matérias do ensino de segundo grau para os alunos do sexo masculino, mas não é isso que ocorre com as alunas do ensino primário. Para elas previu-se na Portaria que seria obrigatório, assim como nas masculinas, somente o ensino de primeiro grau, com a ressalva de que seria facultado a elas apenas as matérias dos itens 6, 7, 8 e 13 do segundo grau; as meninas não poderiam solicitar aulas de todas as matérias disponíveis aos meninos, porém, para elas, estavam inclusos os estudos de “bordados e trabalhos de agulha mais necessários”, reduzindo em tempo e modo a permanência delas na escola.

Do mesmo modo que o currículo escrito, a oferta escolar desse período também traduz a idéia de que mulher na escola não é lugar comum na Província do Grão-Pará. As estatísticas apontaram a permanência da desigualdade de sexo na criação e manutenção de escolas, mantendo-se um diminuto acesso feminino à escolarização ao longo da década de 1870. Porém as diferenças nessa oferta se fazem de acordo com a intervenção dos sujeitos de criação, seja ele o poder público ou a ação de particulares.

Nesta década, percebe-se que o movimento de criação de escolas públicas é marcadamente desproporcional em relação aos sexos masculino e feminino: em 1872 o número de escolas masculinas somava 94 e as femininas 73, já em 1879 o número de escolas masculinas chegava a 149 e as femininas a 71. Se o número de escolas masculinas se ampliava ao longo da década, no modo inverso, o número de escolas femininas diminuía no mesmo período, dando sinais de que o poder estatal declinava na instrução de meninas (O LIBERAL DO PARÁ, Belém, 9 nov. 1873, p.1; PARÁ. Relatório em que o Exmº Sr. Dr. José da Gama Malcher [...] Sr. Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho, 1878; PARÁ. Relatório apresentado pelo Presidente da Província, José Coelho da Gama e Abreu [...] 1ª sessão da 22ª legislatura, 1880).

Em um movimento inverso às escolas públicas, as escolas particulares ampliaram o seu número favoravelmente à educação de mulheres, chegando a ser superior à quantidade de escolas femininas em relação às masculinas: em 1872 o número de alunos matriculados somava 378 e de alunas, 58; no final da década os alunos aumentaram para 601 e as alunas somavam 805 (O LIBERAL DO PARÁ. Belém, 9 nov. 1873; PARÁ. Relatório apresentado pelo Sr. Dr. Francisco Maria Corrêa de Sá e Benevides [...] a administração da Província do Pará, 1875; PARÁ. Relatório em que o Exmº Sr. Dr. José da Gama Malcher [...] Sr. Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho, 1878). Se for considerado que a matrícula de alunas no final da década é superior a de alunos, é possível inferir que a procura feminina por educação, em escolas particulares, nesse período, também foi superior à masculina, o que justificaria o número superior de escolas femininas.

Em relação ao ensino secundário a diferença por sexos na oferta de escolas públicas, no início dessa década, é bastante superior; das 6 escolas em funcionamento, 5 são masculinas e apenas 1 é feminina (O LIBERAL DO PARÁ. Belém, 9 nov. 1873), o

que indica que o governo provincial limitou a educação feminina ao ensino primário, quase excluindo o ensino secundário. Do mesmo modo que no ensino primário, as escolas particulares correspondiam às demandas femininas por educação, já que no ano de 1872 as escolas particulares masculinas somavam 5 e as femininas encontravam-se em igual número, apontando para uma equidade de escolas por sexo (O LIBERAL DO PARÁ. Belém, 9 nov. 1873).

A diferença na oferta escolar entre as esferas pública e particular leva a dimensionar a educação de mulheres em referência à classe social. Se o governo, com o diminuto número de escolas femininas, apontou um modo de destituir as mulheres do sentido da educação, por sua vez, as mulheres que possuíam disposição econômica para custear seus estudos refizeram esse sentido nas escolas particulares.

A década de 1870 parece não ter sido um período de ascensão da escolarização das mulheres na educação pública primária, ao exame das estatísticas, pois os números indicam que as escolas femininas diminuíram em quantidade, ao contrário do crescimento que tiveram as escolas masculinas. Em movimento contrário, a ascensão da escolarização feminina primária é visível na esfera particular, de onde se deduz que: em primeiro lugar, o movimento ascendente na escolarização não está nas classes populares, e sim nas camadas médias e superiores da população feminina; em segundo lugar, houve uma agregação entre os interesses econômicos dos proprietários de escola e a demanda ascendente de parcela feminina da população por instrução.

A discrepância entre a oferta governamental de escolas femininas e masculinas, em detrimento das primeiras, não passa despercebido pelos próprios representantes do governo em seus relatórios. Esse é o caso observado na fala do visitador das escolas públicas da província, que registrou, em seu relatório de 1876, das 3.700 matrículas, somente 713 são femininas. A partir desse dado, ele se posicionou em defesa da promoção da educação das mulheres pela administração provincial, uma vez que já que isso “[...] demonstra o pouco apreço que ligamos á educação das mulheres, quando hoje está conhecido por todos os filósofos e pensadores, a influencia que elas exercem sobre o destino dos homens” (A CONSTITUIÇÃO. Belém, 25 jan. 1876, p. 1). Com um significado atrelado ao universo masculino, a educação da mulher, nessa fala, refez-se de importância social.

Por fim, e de modo menos explícito, a idade fixada para a obrigatoriedade da frequência na escola primária também indica um modo de diferenciar e discriminar sexos. Quando representantes do poder público determinam os limites obrigatórios, o fazem considerando, no texto da lei, somente os meninos:

Os pais, tutores, curadores, amos, protetores, que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos e menores de 15, sem impedimento físico ou moral, e residirem no perímetro assinado para cada escola publica, e lhes não derem o ensino primário [...], incorrerão na multa, para cada menino, de 10\$ a 30\$ [...] (PARÁ. Portaria de 29 de abril de 1871, art. 34).

A sociedade paraense letrada do final do século XIX, como sinaliza o documento, era representada pela figura masculina; o papel auxiliar das mulheres estava inscrito no lugar subordinado que tinha para o ingresso na escola.

Nesse cenário de contradições entre discursos e práticas, as relações de poder entre os sexos se recriaram marcadas também em outros espaços que deram vida à educação; elas estão marcadas por ações de sujeitos que dão sinais dos movimentos contraditórios e

do tom das alterações e das persistências que dimensionaram os lugares sociais das mulheres e as situaram no campo educativo.

Por um lado, nota-se que os espaços de decisão são considerados privilegiadamente masculinos. Percebe-se, como um caso singular, que a direção da Sociedade Propagadora do Ensino Primário era formada por reconhecidos intelectuais locais<sup>7</sup>; que a discussão do tema da admissão ou não do sistema das escolas mistas regidas por mulheres, realizada na Conferência Pedagógica de 1876, teve como relator o professor Raymundo Nonato Ledo. Consideramos, então, que nesses espaços a presença de mulher não era um lugar comum.

Por outro lado, vemos nesses mesmos documentos que algumas rupturas já são visíveis. A professora normalista Maria da Glória Ferreira anuncia que dirige um colégio particular na cidade de Cameté (A CONSTITUIÇÃO. Belém, 22 dez. 1877), deixando visível sua posição de comando no ensino. Importante frisar também, que em 1876, foi noticiado que em festa literária de entrega de prêmios a “jovem normalista” Ormindá Rita de Miranda discursou para a sociedade que participava do evento, sobre as vantagens da instrução, partilhando a fala com outros locutores, o “inteligente normalista” Herculanó Vieira, e o “talentoso aluno mestre” Raymundo Cyriaco da Cunha (A CONSTITUIÇÃO. Belém, 28 nov. 1876). Não sendo um despreço formal à capacidade intelectual da professora, a participação da normalista representada pela sua jovialidade, em contrapartida a representação dos normalistas como “inteligentes e talentosos”, remete à naturalização dos significados que o redator transmite aos gêneros masculino e feminino. Apesar de não ter sido considerada inteligente ou talentosa como os alunos, a “jovem normalista” dividiu o espaço público no evento.

Observam-se, nesse movimento, insinuações das relações de dominação e resistência que Chartier (1995) imprime com o conceito de “violência simbólica”. Se a dominação foi impressa na manutenção de lugares de poder tipicamente masculinos, a não aceitação completa pelas mulheres do lugar que lhes foi determinado, imprimindo fissuras na ordem estabelecida, também subverteu a relação de dominação.

Com essas considerações, argumenta-se que, ainda que sub-repticiamente, as mulheres foram tomando a cena do mundo escolarizado e, entre exclusões e resistências, subverteram a ordem e se imiscuíram em espaços outrora imaginados como masculinos, fomentando outros discursos de competência e lugar das professoras e das alunas na dimensão escolar.

Em um tempo em que as escolas femininas se alastraram pela região amazônica, a presença de meninas na escola foi deixando de ser algo diferente, mesmo às vistas do poder público que, costumeiramente, se comportava de modo conservador em suas orientações. Essa característica, acredita-se, imprimiu uma contradição entre os sinais de suas prescrições e a sua prática em relação à educação mista.

Do ponto de vista do discurso legal, no início da década de oitenta na Província do Grão-Pará, o tempo de permanência de meninas na escola foi explicitamente equiparado ao dos meninos, em relação à obrigatoriedade do ensino primário, como se lê: “A instrução primária é obrigatória nas matérias que constituem o curso elementar, para as crianças de ambos os sexos de 6 a 12 anos [...]” (PARÁ. Lei n. 1.030, 1880, art. 19). Esse fato parece significativo, considerando-se que na década anterior não estava prescrito de modo contundente, que as meninas teriam o mesmo tempo escolar dos meninos<sup>8</sup>. Associa-se essa fala governamental à significativa demanda numérica das meninas, que o conduz a legislar dando visibilidade à sua presença. Contrário a isso, as suas práticas não estabelecem conexão com a demanda feminina, pois o investimento em escolas para meninas, em toda a província, não se configurou no caminho da equidade; relatórios de governo revelam um investimento maior do governo provincial na abertura de escolas primárias para o sexo

masculino, no início da década: até o ano de 1881, o número de escolas masculinas totalizava 174, e 71 era o número de escolas femininas (PARÁ. Relatório apresentado pelo Exmo Sr. Dr. José Coelho da Gama e Abreu [...] 1ª sessão da 22ª legislatura, 1880; PARÁ. Relatório apresentado á Assembléia Legislativa Provincial da 2ª sessão da 22ª Legislatura [...] Exmo. Sr. Dr. José Coelho da Gama Abreu, 1881).

Esse dado se inverte no tocante à capital paraense. O expressivo aumento da presença das mulheres nas escolas belenenses foi apresentado pela imprensa local, ao noticiar um recenseamento feito nas escolas públicas de Belém, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Sr. Dr. Freitas, no dia 23 de março de 1883. Do que foi publicado, o número de escolas femininas superou as masculinas, pois das 27 escolas públicas, 11 eram do sexo masculino, com matrícula de 819 alunos, e 16 eram do sexo feminino, com 1.320 alunas matriculadas (O LIBERAL DO PARÁ. Belém, 25 mar. 1882). Desses números apreendeu-se que, como ocorreu em outras províncias brasileiras, o acesso das meninas à escolarização concentrou-se nos centros urbanos em desenvolvimento econômico e populacional, como ação do poder público. O que pode ser explicado pelo cenário nacional e local favorável à saída das mulheres ao espaço público, pelas suas ações como produtoras de conhecimento, como leitoras ou escritoras, e pelas idéias favoráveis à educação feminina, amplamente divulgadas na imprensa<sup>9</sup>, assim como pela concentração de renda, poder e influência política nos centros economicamente produtivos, como ocorreu na província paraense.

No debate político, as críticas às ações do governo provincial em relação à educação acenaram nessa direção. Ao criticar a reforma do ensino, constante na Lei n. 1.295, de 20 de dezembro de 1886, com base na defesa da reforma do ensino presente na Lei n. 1.030, de 1880, o articulista do jornal “O Liberal do Pará”, ressentiu-se de que a primeira lei prejudicou a instrução pública “[...] quer diminuindo as escolas e as matérias e baralhando a ordem natural gradativa do ensino, quer prejudicando a instrução principalmente do sexo feminino [...]” (O LIBERAL DO PARÁ. Belém, 09 fev. 1887).

Caracterizando a reforma do ano de 1880 como liberal, e a reforma de 1886 como conservadora, o autor da matéria quis fazer parecer que o Estado representava valores retrógrados e, por isso, destrutava da qualidade da educação do sexo feminino. Entende-se que havia uma intenção de associar o seu reclame a um conceito bem aceito na sociedade paraense, relativo à escolarização de meninas.

Considera-se, a partir daí, que – ao menos na capital paraense – a escola, na última década do período imperial, era lugar de mulher; um lugar marcado pelos sinais do seu tempo, onde o apreço que lhe era dado estava em correlação a um papel que se queria formar e fazer agir na sociedade. Em um clima de liberdade, de término das relações escravistas, a defesa da educação feminina ganhava espaço avultado nos debates locais; por meio deles observa-se a escolarização feminina associada a uma imagem que configurava uma forma de participação de mulher na composição do campo escolar. Escolarizar meninas nesse tempo não significava, na fala corrente, primar pelo desenvolvimento intelectual das mulheres com vistas à sua autonomia ou à sua profissionalização, já que esta era restrita a profissão docente; ela estava associada à contribuição que poderia dar nas relações domésticas.

O texto a seguir é exemplar nesse conceito:

A influência da mulher cresce de dia a dia, á proporção que vão sendo melhor estudadas as suas constantes relações com o homem. Na meninice, sem que disso tenha a mínima consciência, começa desde logo a moderar a índole dos irmãos na família, e dos condiscípulos na escola.

Na adolescência, chega até a suavizar os caracteres dos próprios pais, e a da juventude a quem imprime a honestidade e o respeito pela brandura natural e pelo exemplo. Companheira do homem, quanto melhor instruída e educada tanto mais benéfica a sua presença em todas as horas do dia e da noite. Mãe de família, dela depende o futuro da pátria, [...] pela educação e instrução cada vez mais apuradas (O LIBERAL DO PARÁ. Belém, 2 mar. 1889).

Subsumida à figura masculina e ao espaço doméstico, as meninas, as jovens e as senhoras escolarizadas possuíam, nesse discurso, a função social de “moderar a índole dos irmãos e dos discípulos na escola”, por sua “natureza branda” eram capazes de “suavizar os caracteres dos próprios pais” e, como instruídas esposas e mães de família, dariam a sua contribuição para o “futuro da Pátria”. Assim como a sociedade exercia um controle sobre as práticas de leituras de mulheres, recomendando a elas leituras “amenas e delicadas” (MORAIS, 1998, p.74), também lhe dirigia uma forma de educação e instrução que lhe servisse em seu lugar social. Os espaços na educação estavam definidos pelo antagonismo entre a sua vontade e o receio ao “[...] acesso incontrolável das mulheres – cabeças loucas, nervos frágeis – ao escrito”, como marca do século XIX (FRAISSE; PERROT, 1994, p.142).

A expansão da escola feminina da Província do Grão-Pará, nos anos finais dessa década deveria se constituir, por essa lógica, em um lugar contraditório da constituição do moderno com a presença e emancipação das mulheres, ao mesmo tempo em que definia e limitava seus lugares sociais.

### **A República educa a esposa, a mãe e a dona de casa**

O início do período republicano marcou um tempo em que a educação se consolidou como lugar de mulher. A amplitude da presença feminina na educação republicana se revelou pelo menos em duas situações mais visíveis: da educação de meninas e da profissionalização docente.

Embora tenha permanecido subsumida a valores religiosos e domésticos no início do governo republicano, a educação de mulheres se fortaleceu nacionalmente como objeto de preocupação de educadores.

Contraditoriamente, nos primeiros anos do governo republicano paraense foi mantida a retração na inclusão feminina no tocante à educação primária. No final da primeira década era imputada à sociedade paraense, por meio legal, a obrigação manter na escola crianças em idades diferenciadas: os meninos entre 07 a 14 anos e as meninas entre 06 a 12 anos (PARÁ. Decreto 625, de 02 de janeiro de 1899, art. 196); uma diferença que eximia as meninas da obrigatoriedade do ensino em um ano a menos que os meninos. Essa política, na prática, induzia a uma promoção menos expressiva na escolarização feminina, o que se traduzia, principalmente, em um número menor de criação de escolas femininas em relação às masculinas. Em 1891 as escolas masculinas chegavam a 276 e apenas 141 femininas; no final da década o número é ampliado, contudo as diferenças permanecem: em 1900 as escolas femininas aparecem em 288 unidades e as masculinas em 156 (VERÍSSIMO, 1891; A ESCOLA. Belém, Ano 1, n. 3, 1900).

É visível, portanto, o investimento do governo paraense no que tange ao alargamento da escolarização popular por meio da construção de escolas femininas e masculinas, mas a desigualdade entre os sexos permaneceu nas escolas isoladas.

A equiparação em relação à oportunidade de ingresso de meninas e meninos na escola realizada pelo governo estadual só veio a ocorrer com a criação dos grupos escolares que foi composto pelo mesmo número de escolas femininas e masculinas. Com pouco tempo de existência na organização do ensino, por meio dos grupos escolares a ordem predominante foi subvertida, com as meninas invertendo os números e assumindo presença superior que os meninos, como é visível no quadro abaixo:

ALUNAS E ALUNOS DE GRUPOS ESCOLARES		
GRUPO ESCOLAR	ALUNAS	ALUNOS
4º Distrito – Belém	303	223
2º Distrito – Belém	148	91
<i>Gonçalo Ferreira</i> – Curuçá	187	115
<i>Júlio César</i> – Soure	132	91
Santarém	122	84
<i>Fulgêncio Simões</i> – Alenquer	60	57
<i>José Veríssimo</i> – Belém	252	265
“D. Romualdo de Seixas” – Cametá	125	132
<i>Corrêa de Freitas</i> – Bragança	121	171
Óbidos	53	65
<b>Total</b>	<b>1.503</b>	<b>1.294</b>

Fonte: A ESCOLA. Belém, Ano 2, n. 18, set., 1901.

É provável que o discurso modernizante associado tanto à eficiência dos grupos escolares quanto à defesa da educação das mulheres, também tenha contribuído para o crescimento do ingresso de meninas nessas instituições de ensino. Deduz-se, assim, que a ampliação da participação feminina na escola pública paraense foi definitiva para superar, em termos quantitativos, a matrícula masculina nos grupos escolares.

A amplitude numérica das mulheres na escola foi acompanhada por definições do que seria a educação feminina em correspondência aos valores sociais. Como forma de controle sobre a sua vida pública e definindo limites para ela, as defensivas da escolarização de mulheres sublinhavam a diretiva de suas vidas na sociedade, assim como expressavam os significados das mulheres na sua missão de vida. No *Jornal do Comércio* foi publicada uma síntese desse preceito:

Como educar a mulher, como instruí-la, como prepara-la para missão que ela tem a desempenhar na sociedade moderna? Problema complexo e difícil, que em certos países se resolve pelo completo ou quase completo abandono, e em outros, nos mais adiantados, pela sujeição do espírito feminino aos trabalhos forçados da ciência, por um surmenage insensato, que não tem como resultado senão deformar e esterilizar as mais graciosas faculdades da inteligência feminil.

O homem será medico ou químico, engenheiro ou soldado; viverá sobretudo fora de casa, exposto á dispersão e ás deformações da vida profissional; sem vagar as mais das vezes para ser, ainda que não fosse senão uma hora em cada dia, simplesmente e totalmente um homem.

A mulher, pelo contrário, salvo certas exceções, nunca se exigirá que seja senão mulher, isto é, moça, esposa e mãe, que tudo, pois, na sua educação se combine para que ela se realize plenamente a si própria sob esses três

aspectos. E para isso o que é necessário? Que a sua educação seja antes de tudo estética, moral e, na mais larga acepção da palavra, religiosa.

Não afastarei dessa educação as ciências, inscrevê-las-ei, bem pelo contrário, logo na cabeça do programa, mas desejaria que delas se lhe ensinasse unicamente, na sua claridade e na sua vida orgânica ou estelar[...]

Das outras ciências, também apenas a essência. E depois de haver aprendido os laços que prendem o homem ao mundo ao mundo visível, a educanda aprenderá na história os que unem as gerações do presente às do passado. Da história passará sem esforço as obras primas da arte e da poesia, assimilando, fundido no seu próprio ser a bondade divina das grandes heroínas da tragédia grega e do drama shakespeariano, das Antígonas, das Ifigenias, das Imogenes, das Cordelias... E tendo assim cultivado a sua alma, não será para ela um dever menor o afinar em si, por meio de jogos rítmicos e encantadores, o atrativo da graça e o soberano poder da beleza [...] (A ESCOLA. Belém, Ano 1, nº. 03, jun. 1900. p. 349).

A educação da mulher moderna, segundo o texto, deveria eximi-la, preservando-a, dos “trabalhos forçados da ciência”, reservados à vida profissional dos homens. O “espírito feminino” necessitaria dos saberes estéticos, morais e religiosos, para a formação simples da “moça, esposa e mãe”. Os conhecimentos científicos seriam medidos e selecionados em termos a assentar e cultivar a “alma feminina”. Essa é uma fala exemplar de como:

Por caminhos sofisticados e sinuosos se forma uma representação da mulher, a esposa-mãe-dona-de-casa, afetiva, mas assexuada, no momento em que as novas exigências da crescente urbanização e do desenvolvimento comercial e industrial que ocorrem nos principais centros do país solicitam sua presença no espaço público das ruas, das praças, dos acontecimentos da vida social, nos teatros, cafés, e exigem sua participação ativa no mundo do trabalho (RAGO, Op. cit, p.62).

**GRUPO DE SENHORAS PARAENSES, REPRESENTANTES DAS CLASSES ABASTADAS**

Fonte: PARÁ. Álbum do Estado do Pará, 1908.

Logo, a valorização da mulher na sociedade moderna assentava-se na sua preservação em relação aos espaços públicos. O contraditório entre a saída da mulher para a vida pública e os artifícios de controle, por detrás do discurso protetor, marcou o tipo e o lugar da educação para as mulheres. Desde o ensino primário, a hora dos exercícios físicos dos meninos era acompanhada dos “trabalhos femininos” e do ensino das prendas domésticas.

Do mesmo modo, a formação docente para o magistério primário se expandiu nesse tempo.

Consolidada a idéia do trabalho docente como trabalho feminino, a Escola Normal foi cenário da ascensão numérica das mulheres na educação republicana. Com as justificativas de que o primeiro dever de um governo republicano é dar providências à educação, dando marcas de um Estado civilizado, para dar solução para a chamada “miséria intelectual e material da instrução pública” herdada do governo imperial e da necessidade primeira da formação de professores. Para esse fim, foram criadas duas Escolas Normais, uma para cada sexo (PARÁ. Decreto de 29 de fevereiro de 1890).

A necessidade de inserção no mercado de trabalho, em conformidade com o discurso sedimentado de que o magistério primário seria um alargamento do espaço doméstico (CHAMON, 2005), foi uma indutora do movimento nacionalmente ascendente por matrículas femininas na formação de professores.

Com a criação da Escola Normal foi possível perceber que as demandas das mulheres paraenses por formação docente já era superior desde o seu primeiro ano, o que culminaria ainda nesse ano de fundação na reunião das duas escolas criadas em uma só,

para os dois sexos. Esse foi um movimento contínuo e ampliado por toda a década: em 1899 havia 194 matrículas femininas e apenas 16 masculinas (A ESCOLA. Belém, Ano 1, nº 2, mai. 1900; A ESCOLA. Ano 1, n. 04, jul.1900), e foram titulados 14 professoras e 1 professor.

No início do período republicano não ocorreu uma relação direta entre a formação de professoras e a inserção feminina na docência pública, o que revela um paradoxo: a formação docente feminina estava em expansão, ao mesmo tempo em que o seu ingresso na educação primária pública ainda era inferior ao número de professores. Do universo total do professorado público, pouco mais da metade pertencia ao corpo docente feminino (VERÍSSIMO, 1891).

Essa realidade foi alterada ao longo da década de 1890, isto pode ser afirmado ao se verificar dois fatores: a) durante toda a década a incorporação das professoras normalistas nas cadeiras de ensino primário público foi se ampliando, chegando ao triplo do número de professores normalistas; b) se for considerada a exigência legal para a concorrência ao cargo público a apresentação de documento comprobatório das “nottas de aplicação, aproveitamento e comportamento durante o tirocínio da Escola Normal” (Decreto n. 149, de 7 de maio de 1890, art. 102), é possível inferir que a década republicana pautou-se pela absorção no ensino primário público dos professores e professoras titulados pela Escola Normal.

Disso se apreende que, absorvidas as professoras tituladas pela Escola Normal no magistério público primário, o processo de feminização do magistério se consolidou na esfera pública já na primeira década do governo republicano.

Percebe-se que este processo relacionou-se à luta por sobrevivência material, pela inserção no mercado de trabalho, em conformidade com a divisão do público e privado (ARAÚJO, Op.cit.), e pensando com Chartier (Op.cit.), esteve abarcado também aos interesses dos grupos envolvidos, em concorrência e competição, revelando um cenário de disputas e de poder.

### **Considerações Finais**

Desde o período imperial percebe-se um movimento ascendente em relação a educação das mulheres, o que se consolida já nos primeiros anos da República, principalmente no interior dos grupos escolares. Isto ocorreu em concomitância com a saída das mulheres para o espaço público também no campo de trabalho em meio aos debates intensos sobre como as mulheres deveriam ser educadas.

A participação feminina na educação, no trabalho e na vida pública esteve envolvida com as mudanças na sociedade e nos discursos sobre as mulheres. Logo, a educação e o saber das mulheres estavam sob controle, também o mundo do trabalho se revestiu de representações do feminino, subjacentes aos discursos, ora em defesa da inserção da mulher no trabalho docente, ora em defesa da permanência da figura masculina nesse; ora em defesa da ampliação da escolarização feminina, ora em defesa do limite de seu espaço na escola.

A participação feminina na educação foi feita de consensos e transgressões, entre discursos e práticas de inserção no mundo masculino, que culminou na sua ampliação, sob efeito das alterações na configuração da escola imperial e republicana.

**Referências**

A CONSTITUIÇÃO. **Relatório do visitador das escolas publicas da província.** Belém, 25 de janeiro de 1876, p. 1.

A CONSTITUIÇÃO. **Festa Litteraria.** Belém, 28 de novembro de 1876, pp.1-2.

A CONSTITUIÇÃO. **Collegio de Santa Izabel em Cametá.** Belém, 22 de dezembro de 1877, p. 3.

A **ESCOLA.** Belém, Ano 1, nº 2, mai. 1900

A **ESCOLA.** Belém, Ano 1, nº 03, jun. 1900

A **ESCOLA.** Belém, Ano 1, nº 4, jul.1900

A **ESCOLA.** Belém, Ano 1, nº 03, jun. 1900.

A **ESCOLA.** Belém, Ano 2, nº. 18. set. 1901

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

CANCELA, Cristina Donza. **Casamento e relações familiares na economia da borracha** (Belém, 1870-1920). São Paulo-SP. 2006 Tese (Doutorado em História Econômica) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CHAMON, Magda. **Trajatória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos.** Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: DIFEL, 1988.

\_\_\_\_\_. Diferença entre os sexos e dominação simbólica. Tradução de Sheila Schvarzman. **Cadernos Pagu.** Fazendo história das mulheres. n. 4. Campinas, UNICAMP, 1995.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e história. In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel. **Ensino de história. Conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 187-208.

CRUZ, Ernesto. **História do Pará.** Belém: Governo do Estado do Pará, 1973.

DEL PRIORE, Mary. História das mulheres. As vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 1998. p.217-236.

\_\_\_\_\_. **Mulheres no Brasil colonial.** São Paulo: Contexto, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.

FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle. Introdução: ordens e liberdades. In: DUBY, George; PERROT, Michelle. (Org.). **História das mulheres**. Tradução de Cláudia Gonçalves e Egito Gonçalves. Vol. 4. O século XIX. Porto: Afrontamento, 1994, p. 9-15.

GASPARELLO, Arlete; VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O discurso educacional no século XIX: a nova pedagogia em questão. In: **Anais do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia – MG, Abril/2006.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em Debate: A criação da escola para o povo no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 91-103.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: SEVCENKO, Nicolau (org.) **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MEIRA, Octávio. **A primeira República no Pará**. Desde o crepúsculo da Monarquia até o golpe de Estado de 1891, vol.1. Belém, Falângola, 1981.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. A leitura de romances no século XIX. In: **Cadernos CEDES**, ano XIX, nº 45, julho/1998. p.71-85.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Educação em revista - A imprensa periódica e a educação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p.11-32.

O LIBERAL DO PARÁ. **Estatística**. Belém, 09 de novembro de 1873.

O LIBERAL DO PARÁ. **Instrução Pública**. Belém, 25 de março de 1882, p.1.

O LIBERAL DO PARÁ. **Os partos do contubernio dos srs. senador Siqueira Mendes e desembargador Barradas. Ensino publico – Escolas**. Belém, 09 de fevereiro de 1887, p.1.

O LIBERAL DO PARÁ. **Discurso presidencial**. Collegio do Amparo. Belém, 02 de março de 1889, p.2.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Educação das massas: uma “sombra” no século das luzes. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (org.). **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 53-66.

PARÁ, Governo do Estado do, 1901-1909 (Augusto Montenegro). **Álbum do Estado do Pará**: oito anos de governo. Paris: Chaponet, 1908.

PARÁ. Lei n. 664 de 31 de outubro de 1870.

PARÁ. Lei n. 1.030, de 07 de maio de 1880.

PARÁ. Portaria de 29 de Abril de 1871.

PARÁ. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Francisco Maria Correa de Sá e Benevides pelo Exmo. Sr. Dr. Pedro Vicente de Azevedo, por ocasião de passar-lhe a administração da Província do Pará, no dia 17 de janeiro de 1875. Pará: Typ. De F.C. Roseard, 1875, pp. 21-34.

PARÁ. Relatório em que o Exm<sup>o</sup> Sr. Dr. José da Gama Malcher, 1<sup>o</sup> vice-presidente passou a administração da Província do Pará ao Exm<sup>o</sup> Sr. Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho. Pará, 09 de março de 1878, pp. 66-74.

PARÁ. Relatório apresentado pelo Exmo. Sr. Dr. José Coelho da Gama e Abreu, Presidente da Província, á Assembléa Legislativa Provincial do Pará, na sua 1<sup>a</sup> sessão da 22<sup>a</sup> legislatura, em 15 de fevereiro de 1880. Pará, 1880.

PARÁ. Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial da 2<sup>a</sup> sessão da 22<sup>a</sup> legislatura, em 15 de fevereiro de 1881, pelo Exmo. Sr. Dr. José Coelho da Gama Abreu. Pará: Typographia do Diário de Notícias, 1881.

PERROT, Michelle. A família triunfante. In: PERROT, Michelle (org.). **História da vida privada, 4**: da revolução francesa à primeira guerra. Tradução de Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 93-104.

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

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto**: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia imperial. 2004. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_. A politicagem na instrução pública da Amazônia imperial: combates à política d’aldeia. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n.10 (jul./dez. 2005) - São Paulo, SP: CNPq; Autores Associados, 2005. p.11-44.

SOHIET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história. Ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro. Campinas, 1997. p. 275-296.

SOUZA, Marco Antônio de. Algumas reflexões sobre a lei e a legislação como fontes de pesquisa para a história da educação. In: LOPES, Ana Amélia Borges de. et all. (org.). **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

VERÍSSIMO, José. **A instrução pública no Estado do Pará em 1890**. Belém: Tipografia de Tavares Cardoso & Cia., 1891.

VILLELA, Heloisa de O.S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et all. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.95-135.

#### Notas

---

<sup>1</sup> Entende-se que o uso que Elias faz do termo *relações sexuais* não está restrito às relações carnais, mas trata das relações entre homens e mulheres em situação de casamento.

<sup>2</sup> As escolas de primeiras letras assentavam o conhecimento em *ler, escrever e contar*, para as classes populares.

<sup>3</sup> A educação primária foi reorganizada na década de 1860, dada a necessidade de uma educação [...] *que estivesse ordenada de acordo com preceitos estabelecidos por leis gerais* (FARIA FILHO, Idem, p.139).

<sup>4</sup> Sobre o pensamento pedagógico brasileiro do século XIX, consultar: (GASPARELLO; VILLELA, Op.cit.).

<sup>5</sup> Sobre as idéias de José Veríssimo, consultar: FRANÇA (2007) e ARAÚJO (2007).

<sup>6</sup> Isso não significa dizer que esse e outros princípios tenham tomado a forma da lei apenas nessa década. Estamos tomando como referência apenas o período de estudo, que inicia na década de 1870.

<sup>7</sup> Membros do Conselho Diretor e da Comissão de Instrução: José da Gama Malcher, Pedro Chermont de Miranda, Américo Santa Rosa, Henrique João Cordeiro, entre outros (O LIBERAL DO PARÁ. Belém, 5 jun. 1872).

<sup>8</sup> A Portaria de 29 de abril de 1871 afirma em seu artigo 34 que a obrigatoriedade escolar para meninos, será considerada entre 7 e 15 anos de idade, não tendo sido mencionada a idade das meninas.

<sup>9</sup> Esse movimento, que resulta na luta pela educação feminina, é mencionada por Maciel e Peres (2007) quando tratam do ensino feminino privado de Pelotas, Rio Grande do Sul.

Recebido em: 05/10/2011

Aprovado em: 20/10/2011