

## A EDUCAÇÃO PARA AS MULHERES A PARTIR DAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS (1824–1988)<sup>1</sup>

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

### Correspondência ao Autor

Nome: Raquel Barreto Querino da Silva

### E-mail:

raquelbarreto.nase@gmail.com

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Submetido: 23/01/2023

Aprovado: 15/03/2024

Publicado: 23/08/2024

 10.20396/rho.v24i00.8675593

e-Location: e024033

ISSN: 1676-2584

### Como citar ABNT (NBR 6023):

SILVA, R. B. Q. da; Barreto, R. A. D. N. A educação para as mulheres a partir das Constituições Brasileiras (1824–1988). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 24, p. 1-27, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8675593.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8675593>. Acesso em: 23 ago. 2024.



**Raquel Barreto Querino da Silva\***

Universidade Federal de Pernambuco



**Raylane Andreza Dias Navarro Barreto\*\***

Universidade Federal de Pernambuco

### RESUMO

A educação das mulheres no Brasil sofreu transformações que acompanharam demandas sociais e ideologias que permeavam a mentalidade brasileira em cada período político. Entre 1824 e 1988, os anos, respectivamente, da primeira e da última Constituição, diversos projetos políticos pretendiam institucionalizar a educação das mulheres e estabelecer diretrizes para sua oferta e garantia. Neste artigo, objetivamos identificar como a legislação brasileira e as discussões que a envolveram podem ajudar na compreensão da educação das mulheres e, conseqüentemente, para a educação no país. Associando a História da Educação com a História das Mulheres no Brasil, os seguintes teóricos auxiliaram nas análises e interpretações: Cury (2014), Faria Filho (1998), Hobsbawm e Ranger (1997) e Perrot (2019). A metodologia empregada aliou a pesquisa bibliográfica à pesquisa documental, desvelando quais foram as possibilidades constitucionais resultantes das demandas sociais encabeçadas por mulheres e homens sensíveis às suas causas. A investigação permitiu entender que a escolarização das mulheres partiu de uma educação destinada ao lar para a construção de uma educação que tem como premissa a necessidade de ser emancipadora, plural e democrática. Tal compreensão nos remete às transformações legais, embora morosas, que ampliaram a oferta da educação das mulheres e resultaram na sua formação e maior participação nos espaços públicos e de poder.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brasil. Educação de mulheres. História da Educação. Constituição Federal. Mulheres.

Distribuído  
Sobre



Checagem  
Antiplágio



## EDUCATION WOMEN FROM THE BRAZILIAN CONSTITUTIONS (1824–1988)

### Abstract

Women's education in Brazil has undergone transformations that have accompanied the social demands and ideologies that permeated the Brazilian mentality in each political period. Between 1824 and 1988, the years of the first and last constitutions, there were various political projects aimed at institutionalizing women's education and establishing guidelines for its provision and guarantee. In this article we aim to identify how Brazilian legislation and the discussions surrounding it can help us understand women's education and, consequently, their education in the country. By associating the History of Education with the History of Women in Brazil, theorists helped with the analysis and interpretations: Cury (2014), Faria Filho (1998), Hobsbawm e Ranger (1997) and Perrot (2019). The methodology employed combined bibliographical and documentary research, revealing the constitutional possibilities resulting from social demands spearheaded by women and men sensitive to their causes. The research made it possible to understand that women's schooling started from an education aimed at the home to the construction of an education whose premise is the need to be emancipatory, plural and democratic. This understanding brings us back to the legal transformations, albeit slow, which have expanded the provision of education for women and resulted in their training and greater participation in public and power spaces.

**Keywords:** Brazil. Women's education. History of Education. Federal Constitution. Women.

## LA EDUCACIÓN PARA LA MUJER A PARTIR DE LAS CONSTITUCIONES BRASILEÑAS (1824–1988)

### Resumen

La educación femenina en Brasil sufrió transformaciones que acompañaron las demandas sociales y las ideologías que impregnaron La mentalidad brasileña en cada período político. Entre 1824 y 1988, años de La primera constitución y de la última, hubo diversos proyectos políticos que buscaban institucionalizar La educación femenina y establecer directrices para su provisión y garantía. El objetivo de este artículo es identificar cómo La legislación brasileña y los debates en torno a Ella pueden ayudarnos a comprender La educación femenina y, en consecuencia, La educación de las mujeres em el país. Al asociar La Historia de La Educación con La Historia de las Mujeres en Brasil, los teóricos ayudaron em los análisis e interpretaciones: Cury (2014), Faria Filho (1998), Hobsbawm e Ranger (1997) y Perrot (2019). La metodología empleada combino La investigación bibliográfica com la documental, revelando las posibilidades constitucionales resultantes de las demandas social esencabezadas por mujeres y hombres sensibles a sus causas. La investigación permitió comprender que La escolarización de las mujeres pasó de una educación para elhogar a La construcción de una educación cuya premisa es La necesidad de ser emancipadora, plural y democrática. Esta comprensión nos remite a las transformaciones legales, aunque lentas, que ampliaron la oferta de educación para las mujeres y resultaron en su formación y mayor participación em los espacios públicos y de poder.

**Palabras clave:** Brasil. Educación de mujeres. Historia de La Educación. Constitución Federal. Mujeres.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, o objetivo foi expor como se deu a institucionalização da educação das mulheres entre 1824 e 1988, recorte temporal que marca, respectivamente, a publicação da primeira e da última Constituição brasileira. Desse modo, as Constituições brasileiras (Brasil, 1824, 1891b, 1934a, 1937, 1946a, 1967, 1988) e mais precisamente as suas resoluções para a educação nacional são tomadas como objeto e fonte de estudos. Para tanto, atentamos para o modo como as resoluções propostas pelos textos constitucionais se refletiram na educação das mulheres no Brasil e como ela se consolidou no período abarcado. Tal processo teve como objetivo acompanhar as transformações sociais e as diferentes perspectivas que se relacionavam com a “educação das mulheres”, estas, há de se ressaltar, não necessariamente escolar.

O recorte temporal estabelecido nesta discussão — que segue uma delimitação que se situa entre os anos de 1824 e 1988 — não é aqui pesquisado como algo engessado, já que nosso objeto nos direcionou àquelas fontes e aspectos que, por diferentes razões, abordaram a educação das mulheres. Isto porque consideramos que, mesmo quando a mulher não é citada no texto legal, isso reflete a ideologia da época e o seu contexto sociocultural, bem como os anseios e crenças de quem legisla. Como ficará evidente ao longo deste artigo, a inserção da mulher no campo educacional e a conseqüente ascensão em seus níveis de escolarização são repercussões não só das transformações sociais demandadas, mas das transformações legais que delas também são frutos.

Desse modo, apesar de nos ampararmos na cronologia anunciada, alertamos para a noção de que o recorte temporal empregado não implica “[...] conjuntos fechados em si mesmos”, ao contrário, apresentam uma tentativa de racionalização (De Luca, 2020, p. 67), uma vez que empreendemos uma análise graduada das propostas educacionais vigentes nos contextos já referidos, que residem em duas fases distintas da História política do Brasil: o Império e a República. Ao tomarmos como marco fundamental as Constituições e ao analisarmos o contexto em que foram publicadas, pudemos, conforme argumenta teoricamente Faria Filho (1998), estudar as legislações educacionais como fonte e pensar o “[...] ordenamento legal do processo pedagógico” e o “[...] repertório discursivo” que embasaram a educação das mulheres no país.

A educação aqui é pensada a partir de Durkheim (2007), que a entende como o processo de socialização pelo qual valores, normas e costumes de uma sociedade são passados entre gerações, de modo que a educação acompanha o ser humano nos diferentes estágios de sua formação, sendo fundamental para a sua construção enquanto sujeito histórico e membro da sociedade. Ainda, na atualidade, a educação se associa ao desenvolvimento das potencialidades do ser humano, ao desenvolvimento pleno do educando e se relaciona com seus processos formativos. As modalidades da educação escolar oferecida no país também foram e são bastante diversas. Frutos da educação doméstica, da educação básica regular, dos cursos técnicos, superiores, a distância, destinados a jovens e

adultos ou em forma de supletivo, diversos sujeitos se formaram e, em alguns casos, a depender de sua formação, passaram a formar outros indivíduos. Entre o Império e a República, a educação se forjou em solo nacional, atendendo a diferentes anseios e projetos políticos e esteve norteadada por diferentes ideologias, fruto, ora de acordos, ora de disputas.

Nesse sentido, ao tomarmos as Constituições brasileiras como objeto e fonte de investigação, identificamos como as discussões que as envolvem podem ajudar na compreensão da educação de mulheres nos séculos XIX e XX e, ainda, como se deu a institucionalização da educação das mulheres a partir da prescrição legislativa com base em alguns índices censitários que revelam a ascensão das mulheres em seus graus de escolarização. Tal movimento se constitui como fundamental para compreendermos os diferentes discursos e prescrições legais que se voltavam para a educação das mulheres no país, ora limitando sua educação e as direcionando ao espaço doméstico, ora permitindo sua escolarização em todos os níveis.

No que diz respeito à educação formal da mulher, é somente nos últimos 250 anos que podemos situar uma ascensão em seus níveis de escolarização, mediante a reforma educacional realizada pelo primeiro ministro de Portugal, o Marquês de Pombal, visto que “[...] foi justamente a partir de tal ‘reforma’ que o Marquês de Pombal abriu, mesmo que veladamente, a oportunidade de acesso à educação [...] feminina, entretanto, também a partir das demandas masculinas para as ‘filhas de Eva’” (Barreto, 2022, p. 101-102). Deste modo, a reforma pombalina proporcionou o acesso de uma parcela da população feminina à educação oferecida nos conventos, à época, por suas exigências, sobretudo pecuniárias, concebidos como um local de formação das mulheres da elite.

No entanto, foi somente quando o Brasil foi declarado um Império independente e outorgou sua primeira Constituição em 1824 que ocorreram as primeiras delimitações para a educação nacional, que deveria refletir os ideais e perspectivas do novo país. No tocante à educação, esta passa a fazer parte dos direitos dos cidadãos brasileiros, estando determinado na Constituição que deve ser “XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824, art. XXXII), bem como deve se efetivar a criação de “XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (Brasil, 1824, art. XXXIII).

De acordo com o prescrito no inciso XXXII da referida Constituição, a oferta da instrução primária e gratuita passava a se configurar enquanto garantia dos cidadãos brasileiros<sup>2</sup>, e tal oferta nos revela a tônica que esta passava a assumir no período, sendo, inclusive, objeto de uma legislação específica: a Lei de 15 de outubro de 1827. Essa legislação regulamentava a oferta da educação no país, estabelecendo os conteúdos, os níveis de oferta, o método que deveria ser adotado e os sujeitos contemplados por ela.

A publicação da Lei Geral da Educação se deu em 15 de outubro de 1827 e, a partir dela, o imperador mandava “[...] crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (Brasil, 1827). Ainda, afirmava no Art. 2º: “[...]”

podendo extinguir [as escolas] que existem em lugares poucos populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem” (Brasil, 1827, art. 2º). As resoluções para a educação feminina determinavam o seguinte: “[...] haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento” (Brasil, 1827, art. 11). Tal artigo demonstra a opção em relação à oferta da educação das meninas, estando estas dependentes do julgamento do Presidente em Conselho. Há também que se destacar as diferenças em relação ao currículo que fora estabelecido para meninos e para meninas:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Brasil, 1827, art. 6º).

Art. 12. 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 (Brasil, 1827, art. 12).

Como demonstram os referidos artigos, que constam na Lei de 15 de outubro de 1827, a formação escolar das meninas se direcionava para o âmbito doméstico, uma vez que deveriam lhes ser ensinadas “[...] prendas que servem à economia doméstica” (Brasil, 1827, art. 12). Além disso, o currículo feminino era reduzido em comparação ao dos meninos, pois a elas não deveriam ser ensinados os conteúdos avançados relacionados ao aprendizado de geometria e aritmética. Tal limitação partia de duas noções que ficavam delimitadas nas entrelinhas da legislação: a de que o conhecimento proporcionado por essas disciplinas não teria aplicação prática para as mulheres no cotidiano e que elas seriam menos capazes intelectualmente do que os meninos para compreender tais ensinamentos.

No entanto, só é possível compreender o que fora prescrito na legislação ao tomarmos como ponto de partida o contexto sociopolítico da sociedade oitocentista, marcado pelo patriarcado e pela ausência das mulheres na tomada de decisões políticas, estando estas impossibilitadas de contribuir para as discussões que versavam sobre os destinos de sua escolarização. Tal ensino, a ser ofertado para toda a mocidade, foi pretendido por D. Pedro I na sessão de abertura da Primeira Legislatura da Assembleia Geral Legislativa, em 1826. Na ocasião, o imperador recomendou que os legisladores fizessem um tratado para a educação primária nacional que contemplasse ambos os sexos e fosse ofertado nos estabelecimentos públicos, o que culminou na elaboração e aprovação da Lei de 15 de outubro de 1827.

A elaboração contou com as discussões de alguns senadores aqui apresentados: o Visconde de Cayru (Bahia), o Marquês de Caravelas (Bahia), o Marquês de Maricá (Rio de Janeiro), o militar José Ignácio Borges (Pernambuco) e o Marquês de Santo Amaro (Rio de Janeiro). Ao analisar suas defesas, pudemos identificar que elas ora se baseiam em convicções pessoais e/ou religiosas, ora em supostos estudos científicos que se alicerçavam na defesa de que o “belo sexo” era incapaz, ou ainda na realidade de outras nações mais desenvolvidas culturalmente, que deveriam ser, de acordo com as suas respectivas defesas, um espelho para o Brasil.

Com o propósito de expor o tipo de discussão encetada, elencamos algumas preleções presentes na elaboração da referida lei que nos ajudam a refletir acerca das concepções direcionadas à educação das mulheres no século XIX. Os principais discursos contrários à equiparação do currículo feminino ao masculino incidiam sobre a defesa de que as contas matemáticas que fossem além das quatro operações básicas seriam muito difíceis para a compreensão das meninas, já que o seu uso de razão seria pouco desenvolvido. Esse tipo de discurso se amparava em uma suposta perspectiva biológica da época, que buscava evidenciar a inferioridade intelectual do sexo feminino, sendo estas incapazes de compreender os conteúdos mais avançados. Tal concepção, há de se ressaltar, fora perpetuada por vários intelectuais brasileiros, a exemplo de Afrânio Peixoto, médico, político e escritor brasileiro que realizou estudos envoltos nos aspectos da sexualidade feminina. Ele defendia que as mulheres eram dotadas de “deficiências”, que eram insuperáveis e se apresentavam como verdadeiras ameaças à integridade física e moral dos homens (Martins, 2004).

Outra perspectiva adotada pelos legisladores contrários à equiparação dos currículos das meninas e meninos era a de que a compreensão dos conteúdos de Geometria e Aritmética por parte das meninas rompia com “a ordem natural das coisas”, já que as mulheres teriam sido criadas por Deus e forjadas pela natureza para o cuidado do lar e o auxílio ao marido, conforme demonstram os discursos dos senadores Marquês de Caravelas e Marquês de Maricá (Brasil, 1827). Havia também a perspectiva de que não havia necessidade da existência de escolas femininas em todos os lugares, visto que a educação das meninas não era tão necessária (Brasil, 1827).

Tais discursos expressavam a mentalidade e a construção social do período, marcado pelas concepções que defendiam a inferioridade intelectual e biológica da mulher em relação ao homem. Havia, ainda, outra perspectiva, já destacada, que fora apresentada pelo senador Marquês de Maricá: mesmo que as meninas tivessem acesso a tais conhecimentos na instrução primária, esses não lhes seriam úteis em seu cotidiano.

[...] não sei de que lhes possa servir o aprender a prática de frações, decimais e outras operações que não são usuais [...] A mulher é um ente mui diverso do homem. O que ela deve saber é o governo doméstico da casa e os serviços a eles inerentes, para que se façam boas mães de família (Marquês de Maricá, 1826 *apud* Westin, 2020).

Ademais, a concepção apresentada pelos legisladores acerca das “funções naturais” das mulheres é entendida por Barreto e Silva (2022) como parte de uma tradição inventada. Para tanto, baseiam-se em Hobsbawm e Ranger (1997, p. 9), para os quais trata-se de um:

[...] conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de um comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.

No entanto, a concepção de que as mulheres eram, por natureza, intelectualmente inferiores aos homens e que tais conhecimentos não lhes seriam úteis na vida cotidiana não era uma narrativa unânime entre os legisladores. Podemos destacar a defesa do deputado Baptista Pereira (ES), que, em fase de elaboração do projeto de lei na câmara dos deputados, se apresentava como favorável à instrução feminina. De acordo com a sua defesa, se fazia necessário acabar com o “[...] despotismo, que o sexo masculino” tem exercido “[...] sobre o feminino”, já que, para ele “Essas ideias estão já inteiramente proscritas. Sem haver instrução, não pode haver costumes, e sem bons costumes não pode haver virtude, por consequência tanto direito às despesas que faz a nação, tem o sexo feminino como o sexo masculino” (Carra 2013).

Sua defesa nos ajuda a pensar as tradições inventadas. Por meio da educação, e mais precisamente da escola, são empregados valores e normas de conduta sobre os comportamentos dos alunos, reforçando os papéis que as meninas e os meninos deverão assumir em sua atuação social. Tais ações são reforçadas e perpetuadas por meio do currículo escolar, que define os conhecimentos a serem obtidos e os limites que devem ser impostos à formação dos estudantes. Desse modo, as disciplinas escolares se tornam parâmetros norteadores para a prática social, o que pode ser observado por meio do ensino das “prendas domésticas” às meninas, cuja atuação deveria ser restrita ao lar e às atividades que o envolvem.

Assim, a representação da “mulher ideal”, limitada ao lar, ao cuidado dos filhos e do marido e que se conserva modesta e recatada se perpetuou enquanto tradição a partir da educação e da escola, que fora forjada, a partir das legislações, para seguir tal modelo. Dessa maneira, o impedimento da mulher aos espaços de saber em alguns casos e o seu impedimento aos saberes mais avançados em outros, podem ser entendidos como mecanismos de sedimentação dessa tradição inventada, uma vez que se apregoava, por meio dos costumes, àquele momento a partir da concepção de educação e de escola que, ao homem, tudo; à mulher, apenas o indispensável (Barreto; Silva, 2022). Barreto e Silva (2022) expõem esse argumento ao considerarem a institucionalização da divisão dos gêneros baseadas no sexo biológico e na divisão de papéis dentro da sociedade brasileira. Para as autoras, tais discrepâncias são refletidas na escola brasileira a partir dos papéis que foram e continuam sendo atribuídos às mulheres por meio da escola, que funciona como local de

conservação e ressonância das estruturas sociais, sustentadas pelas tradições inventadas. Tal fato pode ser percebido na criação de diferentes instituições destinadas à formação de meninos e meninas, bem como na formulação — por meio da legislação — de currículos diferenciados para cada um dos sexos. Ainda, foi na tentativa de “[...] equacionar as possibilidades da educação, [que] 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” (Barreto; Silva, 2022, p. 09).

Nessa análise, consideramos também os discursos favoráveis à equiparação dos currículos, encabeçados pelo Marquês de Santo Amaro, que se distanciavam da concepção da mulher enquanto intelectualmente inferior ao homem e que defendiam, em maior ou menor grau, a sua escolarização como forma de emancipação feminina. Tais discursos se centravam na justificativa de que as mulheres poderiam utilizar esses conhecimentos no seu cotidiano, mesmo que se limitassem à vida doméstica. Ainda, havia a perspectiva apresentada por ele de que o Brasil deveria se assemelhar às “nações cultas” que concediam às meninas a referida instrução.

No entanto, a Lei de 15 de Outubro de 1827 foi publicada tendo em seu cerne as diferenças curriculares entre meninos e meninas, sendo nítido que os discursos contrários à equiparação foram vencedores nos debates. Todavia, as defesas contribuíram para os debates futuros sobre a educação feminina e possibilitaram transformações nesse âmbito nas legislações posteriores. É importante compreender que os debates legislativos — quer sejam favoráveis à ascensão da escolarização feminina, quer sejam contrários — fazem parte do campo político, pois, como defende Cury (2014, p. 20):

[...] ao se pôr o caráter histórico de nossas sociedades e da própria evolução da existência humana, vê-se, na sociedade de classes, inauguradora da sociedade moderna, o conflito de interesses e de valores estabelecido entre as diversas classes sociais que a compõem. Daí que o peso de determinados valores não é uma ponderação neutra ou aritmética. Ela depende do jogo de forças sociais em conflito. Nem sempre a solução do conflito é consensual. Por vezes, o conflito resulta apenas em um acordo como forma de enfrentar as contradições de base.

Como visto, o reduzido currículo feminino não foi ponto pacífico entre os legisladores, mas resultou de um acordo que favoreceu os desejos da maioria. É nessa perspectiva que, com ênfase na educação das mulheres, tomamos como objeto de estudo as Constituições Federais e as suas normativas para a educação no período delimitado, pois, dos embates legislativos, emergiram as resoluções que determinaram legalmente os rumos de sua escolarização e possibilidades formativas no país.

## A HISTÓRIA DAS MULHERES E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: COMPREENDENDO O LUGAR DAS MULHERES E A SUA “OUTRA HISTÓRIA”<sup>3</sup>

Mércia Ferreira de Albuquerque que, dentre outras coisas, atuou na defesa jurídica de presos e presas políticas em Pernambuco durante o regime civil militar (1964–1985), parte da concepção de que “A mulher, ao longo do tempo, tem ensinado ao homem sonhar. E, ao longo desse tempo, a mulher tem ajudado, participado e construído, com o homem, a realidade da liberdade, da democracia, da cidadania, da igualdade social” (Albuquerque, 2002). De acordo com a sua concepção, existiu a participação das mulheres — de maneira ativa e visível ou não — na própria construção da História. Entretanto, as palavras “liberdade”, “democracia”, “cidadania” e “igualdade” nem sempre estiveram associadas ao termo “mulher”. Por isso, buscamos compreender quando e como tais termos passaram a se entrelaçar à História das Mulheres ao passo em que fora permitida, e em alguns casos incentivada, a sua escolarização.

Em diferentes momentos da História da humanidade, as mulheres se organizaram na luta por direitos que, em face de vários fatores, lhes eram negados, como o direito ao trabalho remunerado, à participação política, ao corpo, à educação e à formação. Os caminhos trilhados para a obtenção de tais direitos não foram lineares. Pelo contrário, esse percurso foi marcado por protestos, conflitos com o gênero oposto, discursos contrários e, ainda, barreiras jurídicas que lhes eram impostas em decorrência de seu sexo e das funções que, em face dele, lhes eram atribuídas socialmente. O casamento, o lar, a Igreja, a proteção do pai e do marido eram “lugares” desejados às mulheres e, com eles, sua restrição de atuação e desejos. Apesar de aparecerem na historiografia como silenciadas e limitadas, estudos históricos mais recentes, como o de Michelle Perrot (2020, p. 13), têm evidenciado que escrever “Uma História ‘sem as mulheres’ parece impossível”, afinal, elas romperam com diversas limitações que lhes eram impostas para escolarizar-se, ter uma profissão e alcançar certa autonomia, mesmo considerando as limitações de seu próprio tempo.

Foi principalmente a partir do século XIX que as mulheres passaram a tornar a sociedade o palco de sua atuação. Elas formaram-se e tornam-se biógrafas, escritoras, professoras, enfermeiras, artistas, jornalistas, médicas, advogadas, entre outras profissões. Há também aquelas que, dentro dos limites da atuação “mulher-esposa-mãe-dona-de-casa”, continuaram a influenciar o meio em que viviam. E, a despeito dessas atuações e de tantas outras, foi somente no final do século XX que a historiografia passou a ter maior dedicação pela compreensão dos distintos aspectos de vida, tecendo considerações sobre sua biologia, formação, profissionalização, atuação doméstica e religiosa, entre outros aspectos. Assim, fortificou-se a compreensão de que:

As mulheres não são passivas e nem submissas. Elas estão presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos. Na cidade, na própria fábrica, elas têm outras práticas cotidianas, formas concretas de resistência – à hierarquia, à disciplina – que derrotam a racionalidade do poder, enxertadas sobre seu uso próprio do tempo e do espaço. Elas traçam um caminho que é preciso reencontrar. Uma história outra. Uma outra história (Perrot, 2020, p. 224).

Essa “outra história”, em que constam as mulheres se destacando por sua atuação, pode ser compreendida também como consequência das propostas educacionais que se direcionavam à educação das mulheres. De modo que a defesa de Perrot (2020) de que as mulheres não podem ser compreendidas apenas enquanto seres passivos e submissos às vontades masculinas é fundamental para compreensão do “lugar da mulher” na sociedade brasileira e tem sido explorada atualmente pela historiografia, sobretudo visando à ampliação e abrangência do campo da História das Mulheres.

Ao direcionarmos tal perspectiva para a História da Educação no Brasil, trazemos à tona a noção de que, uma vez que a compreensão acerca da atuação das mulheres tem mudado, o modo de conceber sua atuação no campo educacional também pode expandir-se. É a partir dessa compreensão que se justifica também o interesse em compreender como elas passam a se inserir no sistema educacional, com o intuito de observar as principais limitações enfrentadas por estas e as formas encontradas para sua inserção, seja pela permissividade da lei, seja pelas redes de relacionamento estabelecidas entre elas e o sexo oposto.

## **SOBRE PERCURSOS: COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO DE MULHERES NO BRASIL A PARTIR DAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS**

O que segue é o mapeamento das Constituições brasileiras, nelas identificando as principais resoluções para a educação das mulheres, ao passo em que compreendemos as principais mudanças políticas, jurídicas e sociais que foram marcas da sociedade brasileira no período compreendido entre 1824 e 1988 e que reverberaram direta ou indiretamente naquilo que se propunha para a educação das mulheres.

Por certo, durante a transição do Império para a República, a educação passa a assumir uma nova tônica e dotando-se de novos objetivos, inclusive a educação das mulheres. Por mais que as Constituições não deliberem especificamente sobre a educação feminina, elas dispõem de orientações gerais para a consolidação da educação no país e, ainda, decidem acerca da criação de legislações educacionais para o âmbito nacional e regional. Justamente por essa razão, o mapeamento se faz necessário, já que nos ajuda a desvelar não somente o proposto para a educação das mulheres, mas os embates discursivos que sobre a temática versaram e que foram decisivos para as delimitações propostas para a educação no Brasil.

Em 1823, quando formada a Assembleia Constituinte para elaboração da primeira Constituição nacional em face da Independência do país, os deputados já evocavam a necessidade da realização de um tratado que versasse especificamente sobre as normativas da educação nacional. Nesse sentido, a necessidade de promover a educação da mocidade foi expressa pelo deputado Andrada Machado<sup>4</sup>, que evocava a educação como requisito fundamental a ser inserido na Constituição de 1824, o que demonstrava a tônica que a educação passou a assumir no período, sobretudo quando verificamos as pretensões do país independente, que não poderia avançar com sua população predominantemente analfabeta.

Nesse sentido, os debates que passaram a se estabelecer residiam na necessidade de construir uma educação que fosse capaz de formar cidadãos livres e capazes de sustentar o sistema representativo que estava sendo proclamado, mas também que estivesse amparada na moralidade pública e católica, que continuava ser a “Religião do Imperio”, conforme estabelecido no Art. 5 da Constituição de 1824. A urgência de estabelecer um tratado para a educação nacional permitiu a formação de uma comissão de instrução pública, que deveria deliberar sobre a criação de uma universidade em solo brasileiro e também estabelecer as normativas para a oferta da educação básica, o que resultou na publicação da Lei 15 de Outubro de 1827. No que concerne à Constituição de 1824, esta passava a garantir a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, direitos dos quais podemos destacar a educação, a ser fornecida a partir da oferta da “[...] XXXII. A Instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824, art. XXXII).

Dentre as normativas que se estabeleceram por meio da Constituição para a educação nacional, situamos a garantia de instrução primária, que, além de gratuita, passava a ser ofertada para todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de gênero, o que indica que tal instrução também era destinada e desejada às mulheres. A oferta dessa modalidade durante o período de vigência do texto constitucional foi a base para a formulação de legislações nacionais que sobre essa temática versavam, a exemplo do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879<sup>5</sup>, que, dentre outras coisas, reformava o ensino primário e secundário nos municípios da Corte e a criação das Escolas Normais em 1835, que formavam professores e professoras que deveriam atuar no ensino primário.

A Reforma Leôncio de Carvalho de 1879 determinava que, além da instrução pública ser completamente livre, havia a obrigatoriedade de frequência nas escolas públicas dos indivíduos em idade escolar (7 a 14 anos). Tal fenômeno reside na própria Constituição, que determinava a garantia da educação primária e evocava a necessidade de educar as “crianças da Pátria”, inclusive as meninas que passavam a se preparar, por meio da educação escolar, para a vida doméstica, uma vez que seu currículo contava com disciplinas como costura simples e noções de economia doméstica. O currículo feminino que se estabelece com a referida reforma corrobora a defesa de Barreto e Silva (2022), quando concluem que as tradições inventadas são perpetuadas dentro da escola, o que desemboca em uma educação em que as mulheres devem ser moldadas e preparadas sob a égide da superioridade masculina, o que se efetua também com base na atuação doméstica feminina.

Ademais, havia, no período, a noção de que alçar níveis mais elevados na escolarização não seria útil aos meninos e meninas das classes mais pobres. Sob a defesa de que “nem todos podem ser letrados”, o deputado Junqueira declarava que:

O SR. JUNQUEIRA: – Depois, Sr. presidente, vejo que nas escolas do 1º grau, a cuja frequência se obriga todos os meninos da idade escolar de sete a dez annos, **se ensinam matérias que talvez não fossem convenientes para o pobre: o menino pobre deve ter as noções mais simples, saber ler e escrever, conhecer as quatro operações da arithmética, religião, etc.** [...] obrigar o pobre a estudar essas noções geraes com applicação á nossa organização política, é realmente antecipar conhecimento de matéria que não podem caber naquellas escolas. [...] O menino na idade escolar precisa aprender rudimentos e o que é elementar, mas precisa também dedicar-se a um officio ou arte de que tenha de tirar sua subsistência, porque **nem todos podem ser letrados** (Brasil, 2023 [1890-2013], p. 198, grifo nosso).

A defesa do referido deputado nos remete ao contexto político e social da sociedade oitocentista, marcada pela perspectiva de que deveria ser atribuído um caráter laboral à educação. Mesmo não sendo ponto pacífico na sociedade brasileira nem entre os legisladores, sua defesa nos ajuda a compreender que, no período elencado, a educação não possuía como elemento intrínseco um caráter emancipador que prezasse pela independência intelectual e econômica dos/das estudantes, e por essa razão, ajudava a perpetuar a manutenção da ordem social.

Assim, a educação primária determinada na Constituição de 1824 atuava na oferta dos elementos básicos da formação escolar, dentre as quais destacamos as operações matemáticas básicas e o ensino da língua nacional. Ainda, apesar de alguns discursos se oporem à oferta de um ensino que pudesse abarcar noções mais avançadas das disciplinas, a oferta da educação como elemento obrigatório a todas as classes sociais representa um importante marco para a educação nacional.

Em 1889 situamos a proclamação da República que, inspirada nos princípios da liberdade política, consolidou o fim da monarquia no Brasil. Tal transição política marcou não somente o cenário político e econômico brasileiro, mas reverberou de maneira significativa nas definições jurídicas que passavam a se delimitar para a educação nacional. O modelo educacional, portanto, deveria transmitir os “anseios do novo tempo” que se firmava, de acordo com a Constituição de 1891, sob os princípios da democracia e liberdade. No entanto, apesar da nova tônica política, problemas antigos continuavam a emergir em solo nacional, como a questão da alfabetização. O deputado Moraes Bastos, em razão das discussões para a aprovação da Reforma Eptácio Pessoa, por meio do Decreto nº 3.890, de 1 de janeiro de 1901 (Brasil, 1901a), revelava sua preocupação acerca da oferta da educação primária no país, indicando que este seria o maior problema social existente na nação:

[...] problema tão grande, imenso, que talvez só possa ser resolvido em um século de constante trabalho. Entretanto, é preciso enfrentá-lo com ânimo, com coragem, desde já, para que o nosso povo pouco a pouco vá se convertendo em um povo que sabe ler e escrever e não continue a ser um povo de analfabetos, como é presentemente, porque infelizmente em nosso país, dos 16 milhões de habitantes apenas 10% sabem ler e escrever (Brasil, 1901a).

A preocupação com a oferta da instrução primária para que houvesse a diminuição nos índices de analfabetismo no país já estava presente na elaboração da Constituição de 1891, que também definia que os estabelecimentos públicos deveriam ofertar um ensino leigo e garantia o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial. Enquanto fruto desta Constituição, há também a criação de instituições de ensino superior e ensino secundário no país, fato que fora possível devido às reformas educacionais promovidas no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a exemplo das reformas Benjamin Constant (1890), Rivadávia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e Rocha Vaz (1925).

As discussões que envolviam a educação na Constituição de 1891 também versavam sobre o ensino leigo e podem ser compreendidas a partir de duas defesas predominantes: aqueles que acreditavam que o ensino não deveria ser guiado por preceitos religiosos e aqueles que defendiam que a moralidade religiosa deveria ser o guia da educação nacional, perspectiva que defende o arcebispo da Bahia, de nome não identificado no documento. De acordo com o religioso:

[...] o povo brasileiro tem direito a que seus filhos sejam educados na sublime crença e nas salutares máximas do Christianismo. [...] desde a escola primária onde os espíritos recebem sua primeira fôrma, o que constitue o único tirocínio educador para a maior parte dos cidadãos, até as mais altas esferas do ensino público, não se ouvirá mais o nome de Deus, nem o de Jesus Christo, sinão para ser blasphemado ou desviado com desdém da consideração dos alumnos, como objecto de que a sciencia não se ocupa mais hoje! (Brasil, 1891a, p. 239).

A defesa do arcebispo corrobora uma das visões que permeavam o período: a de que a escola, desde a instrução primária, deveria comportar os elementos do cristianismo, tendo uma “atmosfera religiosa”, já que a ausência dos ensinamentos cristãos poderia corromper a mocidade e afetar a paz pública. No entanto, uma vez que as legislações são frutos do consenso da maioria legisladora, a tônica que prevaleceu foi a de que o ensino deveria ser leigo em todo o território nacional, mesmo sendo concedida a liberdade dos pais de educarem os seus filhos de acordo com os preceitos religiosos caso desejassem.

Tal determinação reverberou não somente na instrução primária como no ensino secundário<sup>6</sup>, já que para a “[...] intelectualidade dessa época a construção do Brasil como nação era a meta essencial e para isso a educação era o caminho para formar o homem que deveria forjar um país livre do atraso econômico e cultural” (Zotti, 2005, p. 2), por mais que

tal papel atribuído à educação estivesse restrito principalmente às classes economicamente favorecidas. De modo que as delimitações que se voltavam para a educação faziam parte de um arcabouço de propostas que, mesmo se constituindo como um “[...] instrumento de formação da elite, materializadas em uma farta legislação sobre o ensino superior e o ensino secundário” (Zotti, 2005, p. 02), foram também responsáveis por ampliar as possibilidades formativas das classes menos favorecidas.

Ainda, é também nesse período que podemos perceber as delimitações que se destinavam à educação das mulheres<sup>7</sup>, envoltas em diversos discursos que se relacionavam à conduta feminina na sociedade brasileira, quer fossem médicos — amparados numa suposta cientificidade — ou religiosos — ancorados na Bíblia Cristã. No que diz respeito aos discursos médicos, estes buscavam defender a inferioridade intelectual e biológica da mulher, partindo da ideia de que homens e mulheres seriam naturalmente distintos quanto a suas características físicas, morais e psicológicas (Rohden, 2001). Os discursos religiosos, por sua vez, contribuíram para a consolidação de uma imagem de submissão feminina em relação ao homem ao se valer da narrativa criacionista, presente no texto bíblico, em que o Deus cristão teria criado primeiro o homem — Adão — e posteriormente Eva, a mulher, que seria sua ajudadora.

Tais concepções contribuíram não somente para forjar as legislações que se voltavam para a educação das mulheres, mas também para delimitar a conduta e os lugares destinados a elas na sociedade brasileira, já que sua educação precisava ser moldada com o intuito de colaborar para o enquadramento da mulher nas categorias “boa”, “cuidadora”, “dócil”, “amável” e “educada”. Considerava-se que, se a educação fosse mantida dentro dos “limites seguros” e instituída de modo a manter a organização social, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem. Assim:

A educação que, a princípio, foi negada sob o pretexto de que demasiados conhecimentos seriam inúteis, até mesmo prejudiciais à frágil constituição física e intelectual feminina, posteriormente, se revelou como algo desejado, quando as mulheres passaram a ser vistas como as principais responsáveis pela moralização da família e da Pátria, com a divulgação do projeto liberal republicano para a educação (Almeida, 2011, p. 147).

Tal perspectiva, que atribuía à educação a necessidade de preservar os aspectos da moralidade e da ordem, foi também incluída nas Constituições de 1934 e 1937, que são aqui compreendidas a partir de uma mesma ótica, dado o contexto de suas publicações, ocorridos durante a “Era Vargas”<sup>8</sup>. Certamente, as primeiras décadas do século XX no Brasil foram marcadas por transformações políticas que residiam na migração da política do café com leite para uma nova ordem sociopolítica, que tinha Getúlio Vargas como principal representante. Nesse contexto, as demandas sociais ecoavam nos centros urbanos e nas zonas rurais, reclamando melhores condições de vida, direitos trabalhistas e transformações sociais que atendessem não somente às elites, mas a todos os grupos sociais.

Assim, as mudanças jurídicas que ocorreram a partir de 1930, inclusive as Constituições, buscavam não apenas refletir os anseios modernizadores que marcaram a época, mas também consolidar reformas que reverberaram nas esferas política e educacional. Assim, sob a pressão da Revolução Constitucionalista de 1932, a Constituição de 1934 foi elaborada e só foi substituída pela Constituição de 1937, que juridicamente possibilitou a instauração do Estado Novo, período de caráter ditatorial e autoritário. Nos referidos textos legais, compete-nos perceber os principais elementos que se direcionavam para a educação.

Em ambas as Constituições, era atribuída à União a responsabilidade de difundir a instrução pública, com autoridade para fixar as bases e determinar o quadro da educação nacional, estabelecendo as diretrizes e o currículo das diferentes modalidades da educação básica. Ademais, os textos constitucionais reforçavam a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, estabelecendo a educação enquanto direito de todos. Conforme expresso no art. 2º da Constituição de 1934, “[...] todos os poderes emanam do povo e em nome dele são exercidos” (Brasil, 1934a, art. 2º), o que demonstra a tônica de que “o povo” — cidadãos brasileiros — deveria ser representado pela legislação por meio de propostas e transformações jurídicas que atendessem às suas necessidades. Não sem razão, é na década de 1930 que podemos situar a garantia do voto feminino, instituído pelo Decreto nº 21.076, de 1932 (Brasil, 1932), fruto de intensas reivindicações que se estabeleceram também por meio da imprensa e das manifestações públicas.

É possível compreender que a mudança de mentalidade em relação ao voto feminino acompanhou as transformações sociais, apontando para uma maior participação das mulheres na vida pública. Apesar dessa garantia, o período foi marcado também pela efervescência de discursos que defendiam que as mulheres deveriam estar vinculadas aos maridos por questão de obediência e submissão e que, por isso, não deveriam votar. Tais defesas reforçavam a dependência da mulher em relação ao homem. Essa constatação nos ajuda a perceber como os discursos relativos à submissão e à inferioridade feminina se enraizaram na sociedade brasileira, tardando a concessão de determinados direitos. Nesse sentido, a garantia do voto feminino apresenta-se como um direito fundamental, uma vez que, a partir dele, as mulheres passaram a ser mais atuantes no cenário político nacional, inclusive a partir da possibilidade de serem eleitas e redigirem leis que favorecessem a educação e outros direitos femininos.

No que diz respeito à educação nacional, esta era palco das medidas centralizadoras do governo varguista, que retirou a autonomia dos estados para a elaboração de seus próprios projetos para a educação. Foi também nesse momento que as reivindicações em torno da educação e de suas demandas mais urgentes emergiram, conforme nos revelam os debates legislativos ocorridos durante Assembleia Constituinte de 1934. De modo geral, os debates que se estabeleceram durante a elaboração da constituição versaram sobre a necessidade de uma “educação para a política, que possibilitasse a formação de sujeitos que se interessassem pelos problemas nacionais e a organização do ensino nos diferentes graus — primário e secundário—. a responsabilidade de oferta, custeio e organização da educação, refletindo

acercada atribuição dessa responsabilidade à União ou aos estados” (Brasil, 1934b, p. 372). Então, na Constituição de 1934, ficou estabelecido que aos estados competiria a organização do ensino:

[...] esperamos que, confiada aos Estados a organização do ensino em todos os seus graus, sob a orientação e a coordenação superiores do Governo Federal, teremos rasgado novos horizontes ao desenvolvimento intelectual da República, até agora tolhido por uma infecunda centralização oficial, mais preocupada com o aspecto profissional do ensino do que com a sua relevante finalidade cultural (Brasil, 1934b, p. 373).

Foi também na Constituição de 1934 que identificamos uma preocupação em relação à educação da juventude, sobretudo no que diz respeito ao ensino secundário. Durante a elaboração do texto constitucional os constituintes declaravam que “Considerando que o ensino secundário, por compreender os estudos chamados de humanidades, é a base fundamental da educação da juventude pela qual tem grande responsabilidade o poder público federal, que não tem o direito de desprezá-la” (Brasil, 1934b, p. 66).

O discurso acima se ampara na defesa de que o ensino secundário deveria estar a cargo da União, mas também indica que a referida modalidade de ensino não deveria ser desprezada, pois se constituía como fundamental para a juventude e seu desenvolvimento, demonstrando a tônica que a educação começou ter nesse período. No que diz respeito à Constituição de 1937, não houve a realização de uma Assembleia Constituinte, por isso o documento foi redigido pelo então ministro da justiça Francisco Campos. Diante disso, em decorrência dos caminhos que nos levaram às fontes da nossa pesquisa, amparamo-nos em um documento que, organizado por Walter Costa Porto, compõe o acervo do Senado Federal e versa sobre a referida Constituição, apresentando elementos históricos e legislativos sobre a publicação do documento.

Configurando-se precursora do Estado Novo, a Constituição de 1937 foi apresentada como uma legislação que atendia às aspirações do povo brasileiro em favor da manutenção da ordem pública, supostamente ameaçada pela infiltração comunista.

Atendendo às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente agravamento dos dissídios partidários, que uma notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil (Brasil, 1937).

Ao considerar o contexto político repressivo de 1937, destacamos que, na seção “Da educação e da cultura”, a Carta Magna define como dever do Estado, de maneira direta ou indireta, o investimento em educação e cultura, favorecendo as instituições científicas, artísticas e de ensino. Além disso, institui a criação de instituições públicas de todos os graus de ensino, com ênfase no ensino profissional e atenção às classes menos favorecidas. Isso

revela que, no Estado Novo, a educação passou a assumir um caráter profissionalizante, cujo intuito era suprir a necessidade de mão de obra para o labor nas indústrias. Essa informação é corroborada pelo art. 131: “[...] a educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (Brasil, 1937, art. 131).

O trabalho fabril — direcionado às camadas populares — também foi fomentado pelo texto constitucional, visto que ficava sob a responsabilidade das indústrias e dos sindicatos a criação de escolas de aprendizes, as quais os filhos dos operários deveriam frequentar. A Constituição também manteve o ensino primário como obrigatório e gratuito, além de ter considerado a educação física, o ensino cívico e os trabalhos manuais como obrigatórios no currículo escolar. Isso reverberou não somente na educação destinada aos meninos, mas também na destinada às meninas, que deixaram de ser alvo de preocupações religiosas e médicas e entraram no rol de trabalhadores que deveriam ser qualificados. No sentido de construir uma educação pensada para as massas, que deveria se profissionalizar para atender às crescentes demandas da industrialização, forja-se o século XX no Brasil, mesmo com a transição do Estado Novo para a República Populista a partir de 1946.

O fenômeno populista<sup>9</sup> no Brasil se consolidou entre os anos de 1946 e 1964 e foi um período marcado pela redemocratização resultante do fim do Estado Novo. Neste cenário, houve também a ascensão de líderes carismáticos que buscavam angariar o apoio das massas contrapondo-se às elites econômicas. No cenário mundial, assistia-se às grandes transformações econômicas que se estabeleceram com o fim da Segunda Guerra e à polarização mundial da Guerra Fria. Tais acontecimentos reverberaram de maneira significativa no Brasil, alcançando as esferas econômica, social, política e jurídica. Todos os segmentos buscavam refletir a ideologia do período, inclusive com a necessária publicação de uma Constituição que refletisse os ideais do “novo tempo”.

De modo que a Constituição de 1946 foi dotada de elementos que condiziam com o período e que, entre outros aspectos, refletiam o modo como a educação nacional estava se consolidando naquele momento. Entre os termos elencados no documento, podemos citar a responsabilidade atribuída à União quanto à elaboração das diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a educação passou a ser concebida como um direito de todos, sem distinção de gênero, classe, raça ou credo, mesmo que o ensino religioso tenha continuado nas escolas oficiais<sup>10</sup>, o que se apresenta enquanto fruto das demandas sociopolíticas do período, como o direito ao voto direto e secreto. No que concerne ao ensino primário, este continuava sendo ofertado de maneira gratuita, e as iniciativas particulares também possuíam liberdade de ensino.

Tais determinações acompanharam a construção de uma legislação específica para a educação nacional, traduzida na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961). No que diz respeito à educação das mulheres, podemos citar a fala de um dos deputados — não identificado pelos documentos — presentes na Assembleia Constituinte, que versava sobre

a função da educação na vida das mulheres. Sua concepção se amparava na ideia de que a oferta da educação, sem restrições, às mulheres poderia prejudicar o corpo social, pois ele partia de uma preocupação com a atração da mulher pela

[...] tentação da burocracia, com possíveis reflexos futuros sobre as atividades masculinas, e, de outro lado, a mulher afastada de umas tantas funções que, exclusivamente, lhe deveriam pertencer, em alguns dos setores do trabalho, sobretudo, **no campo educacional, que sempre considere um complemento do lar**, nos seus altos objetivos e por seus processos afins (Brasil, 1946b, p. 304, grifo nosso).

A referida fala reflete o caráter que tinha a educação naquele momento: ser um complemento às atividades do lar; no entanto, o deputado também via na educação a possibilidade de as mulheres alcançarem a política brasileira, pois ele acreditava ser importante que as “[...] mulheres brasileiras ilustres venham a fazer parte da futura comissão do anteprojeto do Código Civil, para sua colaboração nos capítulos referentes à família” (Brasil, 1946b, p. 304). Contudo, a emancipação da mulher não era totalmente defendida nem pretendida para todas as classes. A educação proposta não buscava a participação política de todas as mulheres, mas a defesa do lar enquanto extensão da atuação feminina.

Não queremos a mulher regredida às quatro paredes da casa, prisioneira, à espera do casamento, suprema aspiração de uma juventude feminina, sem ânimo educado nos encorajadores anelos do valor próprio e da independência econômica futura. Absolutamente, não! O que pregamos é a preparação educativa da mulher brasileira para o nobre mister da mãe completa, por uma pedagogia moral e científica adequada e intensa. A defesa do lar é o ponto culminante do nosso programa. Fora do lar, só no exercício de mestra, enfermeira, compreendido todo o serviço pupilar, porque, repetimos, a escola, os hospitais e as pupileiras são outros tantos lares, como campos do trabalho (Brasil, 1946b, p. 306).

A citação acima nos conduz à reflexão de que, mesmo sea Constituição se posicionasse como “a mais democrática até então”, ela restringia e limitava a atuação das mulheres, estabelecendo que a sua maior atribuição deveria ser o lar e a construção de uma “mãe completa”. É o que nos demonstra não somente o texto constitucional, mas decretos que foram publicados no período, a exemplo do Decreto-Lei nº 9.613, publicado em 20 de agosto de 1946 (Brasil, 1946b), responsável por instituir a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. O referido decreto definiu elementos específicos para as mulheres, como a oferta de educação em instituições de ensino exclusivas para esse público e de cursos que tinham em vista a suposta natureza da personalidade feminina e o papel da mulher no lar. Além disso, ofertava-se o ensino da economia rural doméstica.

Essa tradição associada à personalidade feminina, que permeava a educação brasileira, aparece na Constituição de 1967, enquanto fruto da instauração da ditadura militar, em 1964. Este foi um período de cunho antidemocrático, ditatorial e restritivo, no qual as liberdades individuais e coletivas foram reprimidas em nome de uma suposta nova

ordem. É também nesse momento que situamos a atuação de homens e mulheres que, em nome da democracia, protagonizaram atos de resistência, mesmo conscientes das repressões, dos silenciamentos e das torturas que poderiam sofrer. No caso das mulheres, suas reivindicações expressavam uma dupla resistência: ao passo que lutavam pelo fim do autoritarismo, suas formas de expressão indicavam o rompimento do “véu da fragilidade” que lhe era imposto, já que passaram a assumir uma luta pública em nome de seus direitos.

Uma das pautas reivindicadas<sup>11</sup> no período era a oferta de uma educação que fosse fruto de um sistema de ensino mais democrático e popular, que formasse cidadãos conscientes de seus direitos e que pudesse superar as desigualdades socioculturais da época. Foi nesse cenário de disputas e tensões que a educação brasileira passou a ser forjada, tendo as suas diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal de 1967. De acordo com o texto constitucional, à União caberia legislar sobre os planos nacionais da educação, que deveria ser igualitária e ofertada no lar e na escola. Ainda, havia um incentivo à pesquisa científica e tecnológica, bem como a efetivação de serviços de assistência pedagógica aos alunos necessitados.

Apesar dessas normativas, a Constituição de 1967 não buscou atender à consolidação de uma educação emancipadora, já que isso não condizia com o regime político instaurado. Além disso, nesse período vimos a inclusão de disciplinas como “moral e cívica”, cujo propósito era de, em nome da pátria, formar um cidadão que cumprisse seus deveres cívicos sem questionar a ordem vigente, mostrando-nos que a educação também foi utilizada como palco de disputas para a perpetuação da ordem sociopolítica estabelecida.

Uma vez que a legislação emerge como fruto das disputas e opiniões muitas vezes conflitantes, é importante destacar um discurso que defende a construção de uma educação básica gratuita no país. O deputado que proferiu o discurso não foi identificado pelo documento, mas a sua defesa nos serve como suporte para a compreensão dos embates que se travaram na elaboração da constituinte acerca da educação.

Sugeri se inscrevesse entre os princípios do capítulo “da Educação e da Cultura” a gratuidade do ensino oficial em todos os graus. Atualmente, apenas o ensino primário é gratuito. **A princípio prevaleceu o meu ponto de vista, mas depois que deixei a comissão, esta definiu por outro critério.** Em um país de analfabetos e de fome lavrando até na classe média, e que tem na carência de médicos, dentistas, químicos, engenheiros etc. uma das causas do subdesenvolvimento, custa crer se veja alguma vantagem em dificultar o ensino com exigências de ordem econômica. A prova da pobreza nos termos da lei, além de constrangedora, esbarra muitas vezes na incompreensão em má vontade da burocracia. **A meu ver, far-se-ia mais pelo ensino cuidando de aumentar o número de vagas nas escolas em geral, do que taxando-o.** Devia até atrair ao estudo com a propaganda da gratuidade (Brasil, 2023 [1890-2013], p. 9, grifo nosso).

Diante disso, é necessário destacar alguns elementos. Em primeiro lugar, é possível compreender que a proposta de gratuidade do ensino para todos os níveis não foi aceita por

ser incompatível com a ordem vigente, que não primava pela formação integral e crítica dos sujeitos. Além disso, o discurso aponta para a carência de profissionais que atendessem às demandas da sociedade brasileira e para as dificuldades econômicas sentidas pela classe média. Nesse sentido, compreendemos que a educação ofertada no período, além de não primar pela emancipação econômica e intelectual dos educandos, voltava-se para a profissionalização, a fim de que as classes menos favorecidas, munidas apenas do ensino primário, pudessem servir como mão de obra para o projeto desenvolvimentista que se efetivava no país.

Saviani (2008) considera que o período autoritário do regime militar deixou, na educação brasileira um legado que consiste na institucionalização da visão produtivista da educação. Tal perspectiva “[...] resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional da Educação, aprovado em 2001” (Saviani, 2008, p. 298). A defesa do autor desvela o cenário atual da educação no país, haja vista a implantação do Novo Ensino Médio e a expansão de cursos técnicos que objetivam, entre outros, formar mão de obra para ocupar os postos de trabalho sem, necessariamente, desenvolver nos estudantes uma formação crítica e de caráter emancipatório.

Foi somente em 1985, mais precisamente com a publicação da Constituição de 1988, que ares democráticos passaram a pairar sobre o Brasil. Em 07 de abril de 1987, deu-se início à Comissão de Sistematização, com a finalidade de efetivar a eleição para os cargos de presidente e de primeiro e segundo vice-presidentes da Assembleia Constituinte. Ajustados os trâmites legais, o advogado, jornalista e, à época, senador Afonso Arinos, presidente da Comissão de Sistematização, destacava a importância desse acontecimento.

O dever da Comissão de Sistematização é fazer com que a representação englobe a participação, dando não apenas as linhas próprias, incluindo no texto da Constituição aqueles aspectos de democracia direta que nos pareçam irrefragáveis, impossíveis de serem afastados. O que precisamos é tomar a iniciativa de fazer com que a nossa representação se transforme em participação. Temos de sentir tudo aquilo por que o povo está clamando, tudo aquilo que o povo está esperando, tudo aquilo contra o que o povo está protestando. Esta Comissão tem o destino terrível de desafiar a esperança. É muito perigoso desafiar a esperança de um povo. E quando isso cabe a um grupo de homens e mulheres que fazem parte desta Comissão, eu digo: é uma responsabilidade histórica da qual não poderemos fugir (Brasil, 2023 [1890-2013], p. 8).

Seu discurso revela não somente a urgência de elaboração da Constituição Federal, mas também a necessidade de traduzir os anseios do povo brasileiro no documento. Isso porque o referido texto legal deveria munir-se de aspectos democráticos, contrapondo-se ao regime ditatorial que recentemente tinha sido extinto, expressando as pautas apresentadas pelas pessoas que clamavam pela redemocratização do Brasil e pela construção de um “novo país”.

A democratização se refletiria não apenas na abertura política, efetivada em 1985, mas também na participação do povo, ali representado por meio dos deputados. Nessa perspectiva, considerando a participação de diferentes sujeitos na elaboração da Constituição de 1988, a fala de Arinos destaca que homens e mulheres<sup>12</sup>construíram o documento, pois ambos são parte dele. A ênfase na apresentação de “homens e mulheres” se dá em decorrência do longo passado histórico de exclusão das mulheres na formulação dos textos legais, período em que os “homens da lei” construíram legislações com base em suas próprias ideologias e vontades, o que resultou, entre outros elementos, na permanência de tradições que subjogavam a mulher em todos os aspectos. Desde modo, o Art. 5 da Constituição de 1988 afirma:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição [...] (Brasil, 1988, art. 5º).

Diante disso, evocamos o passado histórico de exclusão das mulheres para destacar que muito já lhes foi negado, seja na elaboração das legislações — devido ao impedimento da sua participação política —, seja nas discrepâncias sociais existentes entre o feminino e o masculino. Nesse sentido, a noção de que, perante a lei, homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações refletiu diretamente na educação nacional, a qual passou a ser pensada com a intenção de igualar os currículos feminino e masculino.

No que diz respeito à temática “educação”, esta deveria firmar-se em princípios democráticos, devendo, portanto, tratar ambos os gêneros de forma igualitária. A educação é tomada, nessa ótica, como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 196). Por isso, passou a ser equiparada a direitos básicos, como saúde, alimentação e moradia.

Em relação aos princípios que devem reger o ensino brasileiro, eles dialogam com os ideais propostos para uma educação democrática, conforme disposto no Art. 206:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- IX - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988, art. 206).

A partir dessa discussão, entendemos que as legislações a organização social e estrutural de uma época, por isso são fruto de transformações jurídicas e sociais, apresentando normativas condizentes com os preceitos ideológicos do período em que se inserem e daqueles que as legislam.

A legislação, principalmente a legislação federal, nos diz sobre os acordos de uma sociedade consigo mesma, regulando as relações, as instituições e os processos sociais. Por um lado, resguarda os direitos individuais e coletivos frente ao Estado e aos demais indivíduos e instituições; por outro, compromete o Estado com a garantia de direitos, estipulando suas obrigações e responsabilidades (Rodrigues; Cortês, 2006, p. 11).

Assim, o comprometimento do Estado com a garantia de direitos básicos reverbera na ampla oferta da educação, que, de acordo com o texto constitucional, deve seguir os princípios de igualdade, equidade e universalidade, os quais são inalienáveis e requisitos para a construção de uma sociedade plural, inclusiva e democrática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A prescrição legal e a prática devem estar associadas, porquanto a importância das legislações reside justamente na sua capacidade de afetar o corpo social. Nesse sentido, as Constituições se visam à garantia de direitos fundamentais aos cidadãos brasileiros, apresentando-se também como possibilidade de reivindicação de direitos. No caso da educação, as prescrições presentes nas Constituições, a despeito das disputas que as antecederam, contribuíram tanto para a ampliação do acesso das mulheres à escola como para a equiparação dos currículos feminino e masculino, o que nos faz entender o poder da lei. Entretanto, podemos afirmar que a morosidade com que os direitos femininos são conquistados revela uma sociedade que prioriza as vivências masculinas.

Certamente, a educação se apresenta como elemento fundamental para a emancipação feminina e para a ampliação de sua atuação política, pois, conforme as mulheres se escolarizam e ascendem, passam a adquirir atributos que permitem sua profissionalização e criticidade, o que reverbera na conquista de sua independência financeira e doméstica. A educação é um dos principais fatores responsáveis por alçar a mulher à vida pública e política.

A presença das mulheres nessas esferas tem se ampliado de maneira significativa, pois elas estão presentes nos níveis municipal, estadual e federal, já que têm sido eleitas vereadoras, prefeitas, governadoras, deputadas e demais cargos relacionados à política brasileira. A atuação feminina nesses espaços de poder contribui para a criação de projetos políticos favoráveis a esse público, os quais são aderidos por outras mulheres e por homens sensíveis à causa. Nessa perspectiva, tem havido uma promoção de políticas públicas que se voltem para a educação e que partam da necessidade de atuar na garantia de entrada e permanência das mulheres nas escolas e universidades.

Tal constatação — de que as mulheres têm ampliado a sua participação nos espaços de poder — pode ser observada no ensino superior do Brasil. Se considerarmos o início do século XIX, as mulheres eram vetadas de entrar em cursos superiores, situação que só se alterou em 1879, com a Reforma Leôncio Carvalho, que passou a permitir a matrícula de mulheres nesses espaços. Assim, ao analisarmos os censos, perceberemos que, na atualidade, as mulheres conseguiram não somente entrar no campo da educação, mas também ascender de maneira intensa (Barreto, 2022), demonstrando que, ao passo que a legislação permite a sua inserção, a mulher se vale desse acesso para se formar e participar da vida pública.

Diante disso, na atualidade, as mulheres ocupam diversos espaços no sistema educacional: de estudantes da educação básica a cargos na chefia das reitorias universitárias, o que também se apresenta enquanto fruto de suas reivindicações. Dessa maneira, se as “tradições inventadas” marcaram a realidade das mulheres com negação social e silenciamento intelectual, outras tradições podem ser “inventadas”, a fim de considerar a mulher sob a ótica do protagonismo, da independência, da individualidade e da capacidade. Por meio dessa percepção, é possível reforçar os direitos femininos em relação ao controle e à direção de sua própria trajetória, resultado da consolidação de uma educação justa, igualitária, plural e gratuita.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. Medalha Nísia Floresta. **Portal Mércia**, [S. l.], 08 de março de 2002. Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/memoria/mercia/trajetoria/1medalha\\_nisia\\_floresta.html](http://www.dhnet.org.br/memoria/mercia/trajetoria/1medalha_nisia_floresta.html). Acesso em: 11 set. 2023.

ALMEIDA, J. S. Professoras virtuosas; mães educadas: retratos de mulheres nos tempos da República brasileira (século XIX/XX). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 143-156, jun. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639871>. Acesso em: 22 maio 2023.

BARRETO, R. A. N. D. A educação das mulheres no Brasil: sobre o capítulo dos acessos à escolarização. In: GAZOLA, K. C. P.; FARIA FILHO, L.; BAHIENSE, P.; SILVA, R.; MARQUES, S. (org.). **Educação e nação no bicentenário da Independência**. Belo Horizonte: KMA, 2022. p. 99-112.

BARRETO, R. A. N. D.; SILVA, A. I. Sobre o costume, as tradições inventadas e a escolarização das mulheres no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 65, p. 1-26, jul./set. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/30305>. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. **Anais da República**. Brasília, DF: Senado Federal, 2023 [1890-2013]. Disponível em:

[https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/RP\\_AnaisRepublica\\_digitalizados.asp](https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/RP_AnaisRepublica_digitalizados.asp). Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Annaes da Assembléa Nacional Constituinte**. Volume XXII. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934a.

BRASIL. **Annaes do Congresso Nacional**. Sessões de 02 a 30 de Janeiro de 1891. Volume II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891a.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891b.

BRASIL. **Annaes do Senado Federal**. Primeira sessão da quarta legislatura. Sessões de 1 de setembro a 31 de outubro de 1900. v. 3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1901a.

BRASIL. Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901. Approva o Código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 447, 25 jan. 1901b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Approva%20o%20Codigo%20dos%20Institutos,3%C2%BA%20n>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1946a.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 12019, 23 ago. 1946b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro: Tipographia Nacional, 1824.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934b.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Conselho Federal, 1937.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1967.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 7.247, 19 de abril de 1879. Collecção de Leis do Império do Brazil De 1879, tomo XXVI, parte I, tomo XLII, parte II.

BRASIL. Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932. Decreta o Código Eleitoral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 3385, 26 fev. 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção Leis do Império do Brasil**, Brasília, DF, v. 1, 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](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 11 set. 2023.

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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 11 set. 2023.

CARRA, P. R. A. **Instrução feminina no primeiro império**: debates e a Lei de 15 de outubro de 1827. *Historise*: 2013. Disponível em: <https://historise.com.br/instrucao-feminina-no-primeiro-imperio-debates-e-a-lei-de-15-de-outubro-de-1827/>. Acesso em: 11 set. 2023.

CURY, C. R. J. **Educação e direito à educação no Brasil**: um histórico pelas constituições. Belo Horizonte: Mazza edições, 2014.

DE LUCA, T. R. **Práticas de pesquisa em história**. São Paulo: Contexto, 2020.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Tradução de Nuno Garcia Lopes. Lisboa: Edições 70, 2007.

FARIA FILHO, L. M. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. *In*: FARIA FILHO, L. M. (org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (org.). **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARTINS, A. P. V. **Visões do feminino**: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

PEREIRA, M. A. M. L. **O populismo em perspectiva**: uso e abuso de um conceito. São Paulo: História AGORA, 2010.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução de Denise Bottmann. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

RODRIGUES, A.; CORTÊS, I. R. (org.). **Os direitos das mulheres na legislação brasileira pós-constituente**. Brasília: Letras Livres, 2006.

ROHDEN, F. **Uma ciência da diferença**: sexo e gênero na medicina da mulher. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

SAVIANI, D. O legado educacional do Regime Militar. **Caderno Cedes**, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2023.

WESTIN, R. Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos. **Senado Federal**, Brasília, 02 de março de 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura#:~:text=A%20mulher%20%C3%A9%20um%20ente,como%20corte%2C%20costura%20e%20bordado>. Acesso em: 11 set. 2023.

ZOTTI, S. A. O currículo do ensino secundário e a formação das elites republicanas. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Anpuh, 2005.

#### **AUTORIA:**

\* Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora Independente. Contato: raquelbarreto.nasc@gmail.com

\*\* Doutorado em História da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Universidade Federal de Pernambuco. Contato: raylane.navarro@ufpe.com

#### **COMO CITAR ABNT:**

SILVA, R. B. Q. da; Barreto, R. A. D. N. A educação para as mulheres a partir das Constituições Brasileiras (1824–1988). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-27, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8675593. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8675593>. Acesso em: 23 ago. 2024.

#### **Notas**

<sup>1</sup> Este artigo faz parte do projeto “A relação mulheres-educação e regime político autoritário no Nordeste do Brasil (1964-1978)” financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico a partir do edital Universal MCTIC/CNPq 2021. Revisão e normatização pagas com recursos do edital 02/2023 Propesqi/UFPE.

<sup>2</sup> Os “cidadãos brasileiros” são definidos no Art. 6º da Constituição de 1824 como sendo os filhos de pai brasileiro, os ilegítimos de mãe brasileira nascidos em país estrangeiro que estabeleçam domicílio no Império, os filhos de pai brasileiro que estivessem em país estrangeiro em serviço do Império, os nascidos em Portugal e residentes no Brasil na época da independência e os estrangeiros naturalizados.

- <sup>3</sup> O termo “outra história” foi utilizado por Michelle Perrot (2020) para se referir à necessidade de uma nova perspectiva historiográfica que tome como marco a atuação das mulheres nas distintas esferas sociais. Uma “outra história” pode revelar, portanto, o protagonismo e atuação das mulheres nas diferentes sociedades.
- <sup>4</sup> Deputado Federal à época da elaboração da Constituinte. Foi relator do projeto da Constituição de 1824.
- <sup>5</sup> O referido Decreto é também conhecido como a “Reforma Leôncio de Carvalho” e “Lei do Ensino Livre”.
- <sup>6</sup> Aqui, entendemos o ensino secundário como a fase de estudos que ocorria depois do ensino primário e que tinha como objetivo a preparação para o ensino superior.
- <sup>7</sup> É possível destacar a presença das “iniciativas particulares”, que consistiam na contratação de professores e professoras encarregados da educação das filhas das elites locais.
- <sup>8</sup> O período denominado pela historiografia como “Era Vargas” compreende os mandatos presidenciais de Getúlio Vargas de 1930 a 1945.
- <sup>9</sup> Aqui, entendemos “populismo” conforme a definição apresentada por Pereira (2010, p. 03), que defende: “[...] este [termo] deveria ser entendido como uma manifestação emblemática da transição dos países latino-americanos de uma fase de economia dependente (base agrário-exportadora) para uma fase moderna de expansão urbano-industrial, marcada pelo advento das massas populares”.
- <sup>10</sup> Nesse caso, a matrícula e a frequência nas disciplinas que tratam do ensino religioso são facultativas aos estudantes.
- <sup>11</sup> Em face de tais reivindicações, diversos pensadores importantes da educação brasileira foram perseguidos pela ditadura civil-militar, a exemplo de Paulo Freire e Darcy Ribeiro.
- <sup>12</sup> Ao considerar a importância histórica dessas mulheres, reservamos um espaço, neste trabalho, para citá-las: Abigail Feitosa (PMDB-BA), Anna Maria Rattes (PSDB-RJ), Benedita da Silva (PT-RJ), Beth Azize (PSB-AM), Cristina Tavares (PMDB-PE), Dirce Tutu Quadros (PTB-SP), Eunice Michilles (PFL-AM), Irma Passoni (PT-SP), Lídice da Mata (PCdoB-BA), Lúcia Braga (PFL-PB), Lúcia Vânia (PMDB-GO), Márcia Kubitschek (PMDB-DF), Maria de Lourdes Abadia (PFL-DF), Maria Lúcia (PMDB-AC), Marluce Pinto (PTB-RR), Moema São Thiago (PTB-CE), Myrian Portella (PDS-PI), Raquel Cândido (PFL-RO), Raquel Capiberibe (PMDB-AP), Rita Camata (PMDB-ES), Rita Furtado (PFL-RO), Rose de Freitas (PMDB-ES), SadieHauache (PFL-AM), Sandra Cavalcanti (PFL-RJ) e Wilma Maia (PDS-RN).