

# A Educação feminina e propostas coeducativas (séculos XIX/XX): A Igreja Católica como mediadora educacional

*The female education and coeducational schooling proposals (19th-20th centuries): the Catholic church as an educational mediator*

*La Educación femenina y propuestas coeducativas (siglos XIX/XX): la Iglesia Católica como mediadora educacional*

Jane Soares Almeida<sup>1</sup>

Vania Regina Boschetti<sup>2</sup>

*Universidade de Sorocaba, Brasil*

Recepción: 13/07/2017

Evaluación: 21/11/2017

Aceptación: 29/06/2018

Artículo de Investigación

DOI: 10.19053/01227238.8700

## RESUMO

A coeducação dos sexos, largamente discutida desde finais do século XIX nos países europeus, pouca repercussão teve no Brasil. Tendo a oposição da Igreja Católica, foi defendida pelos protestantes missionários que aqui aportaram a partir de 1870. Consolidada nos países católicos, a religião foi determinante nos rumos educacionais, solidamente alicerçada nos princípios da Igreja. Portugal e Espanha

foram fiéis representantes desse quadro, onde se observa a estreita ligação com educação e catolicismo. Quanto à coeducação, revestida em alguns segmentos pelos princípios libertários, foi cerceada pelo conservadorismo vigente até o século XX.

**Palavras-chave:** *Coeducação; Igreja Católica; Portugal; Espanha.*

---

1 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora do CNPQ. Líder do GEHE (Grupo de Estudos em História da Educação) da Universidade de Sorocaba. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

2 Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora do GEHE da Universidade de Sorocaba. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Correio eletrônico: vania.boschetti@prof.uniso.br

## ABSTRACT

The coeducation of the sexes, long discussed since the late nineteenth century in European countries, has had little impact in Brazil. Under the opposition of the Catholic Church, it was defended by the missionary Protestants arrived in 1870. After consolidating in the Catholic countries, religion was decisive for the educational routes with solid bases in the principles of the Church. Portugal and Spain were faithful representatives of this scenario, which shows the close relationship between education and Catholicism. As regards coeducation, covered in some segments by libertarian principles, it was limited by the conservative force until the twentieth century.

**Keywords:** *Co-education; Catholic Church; Portugal; Spain.*

## RESUMEN

La coeducación de los sexos, largamente discutida desde finales del siglo XIX en los países europeos, ha tenido poca repercusión en Brasil. Bajo la oposición de la Iglesia Católica, la defendieron los protestantes misioneros aportados aquí a partir de 1870. Tras consolidarse en los países católicos, la religión fue determinante para las rutas educacionales, con sólidas bases en los principios de la Iglesia. Portugal y España fueron fieles representantes de ese escenario, donde se observa la estrecha relación entre educación y catolicismo. En cuanto a la coeducación, revestida en algunos segmentos por los principios libertarios, fue limitada por el conservadorismo en vigor hasta el siglo XX.

**Palabras clave:** *Coeducación; Iglesia Católica; Portugal; España.*

## INTRODUÇÃO

Por séculos, a Igreja Católica foi uma das instituições religiosas a exercer a mais significativa influência nas decisões governamentais de vários países do mundo, particularmente naqueles que se declaravam oficialmente seguidores dos seus preceitos e estavam submetidos à autoridade institucional da Igreja. Valendo-se de um modelo de formação humana, o catolicismo desenvolveu um papel expressivo nos campos da filosofia e pedagogia, provendo por meio de estratégias, paradigmas exemplares de formação humana, preservados em parte pela preservação da herança cultural dos gregos e romanos. Os autores cristãos buscavam uma conciliação entre a herança clássica recebida da antiguidade e os princípios da doutrina religiosa, na convicção de que os clássicos poderiam ser instrumentos para a compreensão da fé, como afirma Zamboni<sup>3</sup> em seus escritos sobre educação tradicionalista.

A História mostra como o catolicismo garantiu uma efetiva e contínua participação na vida política e administrativa dos países durante séculos e, isso se manifestou não só pelos documentos emanados da instituição religiosa por meio de suas autoridades mais emblemáticas, como também pela aceitação incontestada das monarquias europeias. A identidade do mundo europeu formou-se a partir dos modelos e práticas educativas estabelecidas pela Igreja Católica.

O advento da modernidade (dos primórdios no século XV até o final do século XVIII), provocou uma ruptura no quadro que por longo período fora pre-

3 Franco Zamboni. *Contra a escola: Ensaio sobre literatura, ensino e Educação Liberal*. (Campinas: Vide Editorial, 2016).

dominante. A transição histórica trouxe profundas modificações ao modelo anterior em todas as suas manifestações: na economia, na política e sociedade, na geografia e ideologia, na cultura e na educação.

O racionalismo moderno trazido principalmente pelo Iluminismo imprimiu necessidades pedagógicas distanciadas do ideário de formação humana absorvido dos clássicos e dos princípios cristãos. A ascensão da burguesia e a circulação de dinheiro aliadas à desarticulação do sistema feudal, trouxeram dimensões novas às figuras dos mandatários, fossem elas sagradas ou profanas. Novos pensamentos e ideologias vieram configurar o cotidiano dos países e nações e se refletiram na educação por meio de propostas, princípios e metodologias diversas.

Houve uma quebra sensível no campo de influências da Igreja Católica, por séculos soberana em determinações e influências. Mesmo assim, nos países de tradição católica, submeter-se aos preceitos da autoridade eclesiástica continuou sendo uma constante. Com a *Rerum Novarum* (“Das Coisas Novas”), encíclica do Papa Leão XIII em 1891, os movimentos católicos ganharam um novo impulso diversificando seus interesses para questões de ordem social, econômica, política e cultural. O mesmo papa, em 1893 pela carta pastoral *Saepenumero Considerantes* entre outras orientações, demonstrava preocupação com a orientação laica ensinada na Europa, lembrando como exemplo a fundação da *Fundación Libre de Enseñanza* na Espanha, sob a liderança de Rafael Altamira, intelectual espanhol ligado aos projetos da *Institución Libre de Enseñanza*. Atuando sobre o mundo ocidental a orientação expressa do papa exigia uma drástica conversão da sociedade ocidental no final do século XIX, face às ideias do liberalismo.

Os crentes católicos, tanto do laicado quanto do clero, em defesa do ideário dogmático da instituição, combatiam todo e qualquer preceito que, real ou hipoteticamente, pudesse comprometer os princípios da igreja, combatendo a abordagem secular das questões da sociedade. Ao longo do tempo, independente do momento histórico, das configurações políticas e das características sociais, a condição da Igreja Católica como *mater e magister*, se consolidou nos países católicos e naqueles de sua influência direta.

*A Europa, de fato, nasceu cristã e foi nutrida de espírito cristão, de modo a colocá-lo no centro de todas as suas manifestações, sobretudo de âmbito cultural [...] A Igreja foi o “palco fixo” por trás do qual se moveu toda a história da Idade Média e um dos motores do seu inquieto desenvolvimento [...] Caso exemplar é o da educação que se desenvolve em estreita simbiose com a Igreja, a fé cristã e com as instituições eclesiásticas que – enquanto acolhem os oradores (os especialistas da palavra, os sábios, os cultos, distintos dos bellatores e dos laboratores) são as únicas delegadas (...) a educar, a formar, a conformar. Da Igreja partem os modelos educativos e as práticas de formação<sup>4</sup>...*

4 Franco Cambi. *História da Pedagogia*. São Paulo: (Editora UNESP, 1999), 146.

Portanto a religião foi determinante no encaminhamento das atividades *educacionais* das metrópoles europeias, solidamente alicerçada nos princípios da Igreja. Portugal e Espanha foram fiéis representantes desse quadro, onde se observa a estreita ligação com educação, catolicismo e a criação de ambientes educativos que tiveram sua origem no interior dos mosteiros da Idade Média.

O que foi desenvolvido no âmbito educacional das instituições se manteve nas atividades dos que têm por objetivo geral de trabalho a formação do homem alicerçada em princípios cristãos, agregando passado e tradição à luz dos preceitos que emanavam da Igreja e das autoridades eclesásticas. Quanto à coeducação, revestida em alguns segmentos pelos princípios libertários, foi cerceada pelo conservadorismo vigente, até o século XX.

## 1. A Península Ibérica e o Catolicismo

Dos países europeus, Portugal e Espanha foram representação fiel desse quadro. O catolicismo foi o centro de apoio dos dois países, quando ainda, na Idade Média, a Península Ibérica se achava sob o domínio muçulmano que, desde o século VIII se estabelecera na região e, progressivamente, foi ampliando conquistas territoriais e militares. A Europa medieval era um barril de pólvora, com expressiva desigualdade, exploração dos camponeses e acentuada disputa pelo poder. A Igreja Católica usou de um recurso articulador: combater os muçulmanos o grande inimigo comum, o que fez estrategicamente, unindo os ibéricos em torno do cristianismo. Assim desde a invasão moura, os cristãos da região tentaram expulsar os muçulmanos e restituir o domínio no local. Foi um longo período de tentativas frustradas pois, o processo de reconquista atravessou todo o período da Idade Média só se concretizando séculos mais tarde, em janeiro de 1492. Com a conquista de Granada, pelos reis católicos Fernando e Isabel e a expulsão dos muçulmanos, concretizou-se o almejado ideal dos monarcas: o triunfo da união espanhola, a unificação do Estado espanhol pela centralização política e unificação cultural baseada na intolerância religiosa e no militarismo.

De acordo com Cambi (1999)<sup>5</sup> no âmbito geográfico, as descobertas de novas terras e a colonização permitiram a ampliação do comércio e a percepção de modelos culturais diferenciados; a revolução política se fez pelo nascimento dos Estados nacionais, que passaram a exercer um sistema de controle sobre toda a sociedade, separando os assuntos da fé dos assuntos terrenos. A presença da mentalidade sacralizada e clerical se manteve como firme característica em todos os segmentos da vida portuguesa e espanhola ao longo dos séculos e teve na educação, um dos braços mais representativos para sua manutenção.

Na Idade Média, era nos mosteiros que o processo educativo se realizava e deles emanou, mais tarde, o modelo educacional (de inspiração patristica e escolástica) que da Europa, atravessou os oceanos deixando o legado educativo para todo o ocidente. As escolas monásticas, a princípio destinadas à formação

5 Idem.

dos religiosos, se caracterizavam pelo método e sistematização, organizados no trivium e quadrivium (sete artes liberais) que, no conjunto de seus conteúdos, trivium e quadrivium propagavam a difusão conhecimento em suas variadas dimensões.

A Reforma Protestante iniciada por Martinho Lutero no início do século XVI, embora motivada por razões religiosas, também foi impulsionada por razões políticas e sociais e se expandiu por vários países da Europa. A Reforma provocou uma ruptura magistral no contexto religioso europeu. Ao criar uma nova vertente cristã genericamente denominada protestantismo, Lutero e seus seguidores desfizeram a hegemonia do catolicismo que por séculos tinha sido preponderante no continente.

A Igreja Católica então reagiu em várias frentes com o movimento da Contra Reforma, enquanto esforço teológico, político e militar da Igreja Romana para se reorganizar e também confrontar o protestantismo. Enquanto elemento vital do movimento de Contra Reforma o processo de colonização da América assumiu aspectos distintos. O maior êxito da Contra Reforma deu-se pela difusão do catolicismo entre os chamados povos pagãos, por meio da catequese. O controle ibérico sobre a maioria da América, submeteu as populações nativas conduzindo-as à conversão. Os esforços da Companhia de Jesus, ordem religiosa criada essencialmente no ideário dos contrarreformistas não mediu esforços para expandir a religião, chegando inclusive à regiões da Ásia e do oriente, onde lograram atingir os propósitos de evangelização.

A colonização levou para as terras conquistadas pelos ibéricos os elementos da cultura europeia, notadamente os de procedência religiosa. Princípios mercantilistas fundamentados pela busca de novos mercados, de fontes de matéria prima e expansão territorial, estiveram irmanados aos interesses evangelizadores da Igreja Católica, sensibilizada com os efeitos da Reforma Protestante e a consequente perda da hegemonia que desfrutara até então.

*(...) três momentos representados pela colonização propriamente dita (...) a posse e exploração da terra subjungando os seus habitantes (os incólas): a educação enquanto aculturação, isto é, inculcação dos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; a catequese entendida como difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores<sup>6</sup>.*

## 2. A questão espanhola

A Espanha no séc. XIX caracterizou-se pela alternância de períodos constitucionais e retrocessos ao absolutismo e pelo descontínuo processo de secularização de uma sociedade abalada pela perda do império colonial em decorrência do processo de independência das colônias da América

6 Demerval Saviani. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. (Campinas: Autores Associados, 2008).

Sob influência da Revolução Francesa e inspirados pelo Iluminismo, os liberais reformistas colocaram no centro das suas propostas a instrução pública como instrumento de progresso econômico e cultural, postulando uma educação elementar comum com ênfase nos saberes técnicos. Naqueles lapsos de tempo em que a monarquia conviveu com o regime constitucional e nos quais os liberais tiveram ascendência política, prevaleceu o ideário reformista, tendo início a transferência da educação das mãos da Igreja para o Estado e certa expansão do ensino público. No ano de 1851, a Espanha celebrou um acordo com a Santa Sé tendo por objetivo, normalizar uma relação que havia se deteriorado, possibilitando assim um clima de colaboração ao assegurar à Igreja, o ensino de todos os níveis que teria como inspiração a religião católica e, por meio dela e de sua hierarquia, cuidaria nesse campo das instituições educativas espanholas, submetidas à hegemonia cultural da Igreja aliada da monarquia absoluta. Obviamente que essa delimitação incidiria em problemas entre o clero e os professores que se viam cerceados na sua legitimidade de professar um saber isento de formulações religiosas.

*Los profesores todos, pero más los maestros de la educación primaria, deben ser hombres religiosos y morales por convicción y por práctica; el que no lo sea, debe abandonar una causa para la que no está llamado, y se no lo hace, la autoridad debe separarlo sin demora.<sup>7</sup>*

Em 1876, o governo espanhol apresentou o *Proyecto de Constitución de la Monarquía española* onde expunha uma síntese onde reconhecia a existência de direitos naturais que se contrapunham aos direitos políticos. O artigo 11 expunha:

*“La religión católica, apostólica, romana es la del Estado. La Nación se obliga a mantener el culto y sus ministros. Nadie será molestado en territorio español por sus opiniones religiosas, ni por el ejercicio de su respectivo culto, salvo el respeto debido a la moral cristiana”.<sup>8</sup>*

Observa-se pois, a estreita relação estabelecida entre Estado e Igreja e que a liberdade religiosa na realidade, limitava-se à possibilidade de seguir a orientação católica. O projeto também contemplava a necessidade de se estender a instrução elementar a todas as classes sociais espanholas, que deveria ser obrigatória e promover o bem-estar social dos indivíduos de ambos os sexos e para isso se instituía a gratuidade do ensino. Importante salientar que as contendas entre as correntes liberal e conservadora estavam sempre identificadas com os interesses confessionais.

Por volta de 1881, a Direção da Instrução Pública empenhou-se na fundação de institutos especiais secundários voltados às mulheres. Oportuno destacar que

7 Alfredo Manrique Mayorga. *La inspección educativa – siglo y medio de la inspección educativa em España 1849-1999*. (Madrid, Santillana, 2000),38.

8 Constitución de 1876.

as narrativas que apresentam as mulheres espanholas as representam sob a idealização da perfeição Virgem Maria e em conformidade com as concepções sobre o ser feminino presente nos imaginários sociais do período. Exaltadas, idealizadas e consideradas necessárias, têm entretanto, sua importância restrita ao espaço privado, à capacidade emocional no lugar da intelectual, à submissão, ao altruísmo e ao desprendimento. Sempre paradigmas de conduta moral e força reguladora praticada após 1932 e o número de escolas femininas era reduzido.

*A outra forma de evidenciar essas mulheres baseia-se na descrição do caráter físico e moral [ ...] Além de boas filhas, mães e esposas, são referenciadas como honradas, católicas, dignas, respeitadas, virtuosas, belas, perfeitas, altruístas, submissas, obedientes, abnegadas, prudentes, ternas, sensíveis, doces, enamoradas, caridosas, pacientes, inteligentes, responsáveis, fiéis, corajosas, patrióticas, íntegras, atraentes, sensuais, amantes modestas, caseiras, compreensivas, amorosas, fortes, conformadas, vigorosas, puras, bondosas, heroínas, devotas, piedosas, exemplares, humildes, econômicas, compassivas e outros tantos atributos positivos<sup>9</sup>*

A instrução feminina cumpria um triplo aspecto voltado para atingir eficazmente sua própria dignidade humana, a manutenção da solidez da família e a moralização da sociedade.

Os exemplos a serem seguidos vinham da Inglaterra cujo Colégio da Rainha, a Escola de Medicina de Londres e a Universidade de Londres desde 1867 já admitiam matrículas femininas e haviam conferido nove títulos às mulheres, sendo que a clássica Universidade de Oxford contava já com 225 moças entre seus alunos e na Alemanha quase todos os jardins da infância eram dirigidos por mulheres.

*A restauração absolutista de 1874 suprimiu a liberdade de ensino instituída pela revolução de 1868, o que resultou na expulsão de alguns acadêmicos das universidades. Esses intelectuais liberais constituíram a Instituição de Livre Ensino a qual, embora tivesse caráter universitário, promovia cursos rápidos de divulgação científica dirigidos às camadas populares e foi matriz de uma diversidade de experiências de difusão de uma educação laica e popular, como a Associação para o Ensino da Mulher, o Museu Pedagógico, a Junta para Ampliação de Estudos e as Universidades Populares<sup>10</sup>.*

Para alguns historiadores, além dos fatores acima mencionados, a insuficiência da oferta escolar e sua desigual distribuição constituíram os fatores decisivos na explicação do analfabetismo na Espanha.

O processo histórico vivido pela Espanha deu origem a uma estrutura social e política bastante peculiar e desigual, com fundas raízes calcadas na violência.

9 Edméia Ribeiro. *Século XIX*, "mulheres, discursos e representações femininas em lãs mujeres españolas, portuguesas y americanas". En *Anais Eletrônicos do X Encontro Internacional da ANPHLAC*, (São Paulo/2012,6/7)

10 Maria Clara, Di Pierro. "Evolução recente da educação de pessoas adultas na Espanha". *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 233 o 72, (2000): 235.

A intolerância religiosa e as dificuldades políticas trouxeram sérios entraves ao desenvolvimento pacífico das ideias e da articulação política em torno de uma meta em comum. A classe trabalhadora convivia com uma elite aristocratizada e uma igreja católica rica e poderosa que legitimava uma estrutura política e social apoiada na desigualdade, havendo diferenças culturais nas diversas regiões do país o que fomentou um sério espírito de regionalismo, que até os tempos atuais têm sua expressão no nacionalismo exacerbado e no separatismo.

O século XIX buscou consolidar um projeto de educação pública inspirado nos ideais igualitários defendidos na Revolução Francesa no século XVIII, num cenário no qual a burguesia industrial e financeira se consolida e o poder político promete conceder a todos os cidadãos riqueza, ordem e harmonia social. Uma harmonia que começava a ser questionada a partir de 1848 com o fortalecimento do proletariado e a divisão da sociedade ocidental em classes sociais antagônicas, divisão representada pela dicotomia entre capital e o trabalho.

Nessa época o liberalismo se alicerçava como força motriz e o catolicismo continuava tendo vigência e expressão pela atuação de educadores representativos do humanismo cristão. O Estado passou a intervir no campo educacional e isso provocou uma grande demanda pela criação de escolas e preparo de agentes educativos. Mesmo assim a presença da população espanhola nas instituições escolares continuou tímida.

A Espanha do início do século XX possuía 72% de sua população analfabeta, o que a classificava como uma região não desenvolvida ou atrasada da Europa, ou, ainda, nas margens do desenvolvimento<sup>11</sup>. A igreja tinha a soberania nas instituições escolares do país, possuindo 80% das escolas que eram oferecidas separadamente aos meninos e meninas. Só na cidade de Barcelona as escolas confessionais elevam-se a 489, contra 137 não confessionais, estatais ou privadas, as quais acolhiam apenas 20.000 alunos sobre uma população de 60.000 crianças a escolarizar.<sup>12</sup>

O ambiente escolar separava meninos e meninas, no contexto que punha em reforçava as diferenças culturais, segundo os papéis sociais estabelecidos há séculos. Para muitos, a educação da mulher deveria ser realizada em âmbito privado. O espaço público da educação era primazia masculina.

No conceito tradicionalíssimo dos espanhóis a mulher deveria ser orientada para o lar, para a família. A mulher casada, junto com seu marido formava a base indispensável para a obra de construção moral. O trabalho da mulher fora de casa, mesmo por necessidade, era um risco a harmonia familiar. Cabia ao homem a subsistência dos seus fazer o trabalho externo, na rua, enquanto à mulher estavam destinadas as atividades cotidianas e permanentes no interior das residências, reduto que alicerçava o contexto familiar patriarcal e católico.

Honrosa exceção a essa realidade, a Escola Moderna criada por Ferrer em Barcelona nos primórdios do século XX, que no contexto da educação libertária,

11 Eric Hobsbawm. *Sobre História*, São Paulo (Companhia das Letras, 1998).

12 Ramón Safón. *O racionalismo combatente de Francisco Ferrer y Guardia*. (São Paulo, ed.Imaginário,2003), 25.



era contra o ensino religioso, aos prêmios e castigos muito presentes na religião como forma de garantia de boa conduta das pessoas e defendia a necessidade da coeducação de ambos os sexos justificada a partir da situação da mulher na sociedade patriarcal.

*[...] practicada la coeducación de niñas y niños y ricos y pobres, es decir, partiendo de la solidaridad y de la igualdad, no habíamos de crear una desigualdad nueva, y, por tanto, en la Escuela Moderna no habría premios ni castigos, ni exámenes en que hubiera alumnos ensorbecidos con la nota de sobresaliente, medianías que se conformaran con la vulgarísima nota de aprobados ni infelices que sufrieran el oprobio de verse despreciados<sup>13</sup>.*

Nesse panorama que é também cultural, a inclusão de mulheres para as escolas públicas de educação de crianças, passou a ser requisitada pelos governantes, embora a princípio isso acontecesse de forma incipiente e limitada, pois ainda não se tinha plena confiança na capacidade feminina para dirigir escolas e cuidar de crianças em nível profissional: *“los prejuicios sociales, la dependência feminina y el papel de subordinación de la mujer continúan limitando su actividad, esta vez en el espacio público, la escuela”<sup>14</sup>*

Na realidade, a presença das mulheres nas classes escolares se efetivava, mais propriamente, como um desempenho de ajuda ao professor da sala de aula, complementando o trabalho por ele realizado de educador de crianças e suas tarefas era de menor responsabilidade educativa sem interferência nas atividades verdadeiramente pedagógicas.

Com isso, as funções que lhe eram atribuídas no lar se estenderam para a escola:

*[...] de la misma manera que la madre es indispensable en el espacio doméstico como complemento Del padre, la maestra maternal es imprescindible en el aula como complemento del maestro; pues, mientras él asegura el principio de autoridad, ella, desde su condición femenina, es la encargada de cuidar maternalmente a la infancia proletaria<sup>15</sup>.*

A concepção da casa como santuário familiar e da mulher como anjo do lar, mantinham o arcabouço sócio religioso considerado indispensável para a ordem e a manutenção dos papéis sociais, que explicam em parte o lento processo de modernização da sociedade portuguesa do período. Assim, O ensino para as meninas se manteve na esfera da educação doméstica.

13 Francesc Ferrer y Guardia. *La escuela moderna*, 2005, [www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/pedagogia/escuelamoderna/indice.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/indice.html). Consultado em (07/06/2010).

14 Sonsoles San Román. *Las primeras maestras los Orígenes del proceso de feminización docente em España*. (Barcelona, Ariel Practicum, 1998),31.

15 Sonsoles San Román. *Las primeras maestras los Orígenes del proceso de feminización docente em España*. (Barcelona, Ariel Practicum, 1998),31.

*A progressiva incorporação das competências domésticas na formação da esposa e a valorização do papel de educadora inscrito na missão da mãe foram determinando, por um lado, a necessidade de uma maior profissionalização e racionalização técnica dos conhecimentos em torno do trabalho doméstico e, por outro lado, a construção de uma nova imagem cultural da mulher, em função das exigências colocadas pela educação dos futuros cidadãos.<sup>16</sup>*

Na primeira metade do século XIX as escolas de educação infantil começaram a aparecer por conta do atendimento às necessidades da classe operária seguindo o modelo desde 1820 das *infant schools* da Inglaterra, em Portugal em 1834 e Espanha em 1838.

A ideia vigente foi que as meninas e mulheres deveriam sair definitivamente do estado de analfabetismo em que se encontravam e se inserirem no processo de desenvolvimento social ao desempenhar papéis de mães e professoras da infância: “*infancia y mujer son ahora dos acicates importantes em la formación del nuevo sistema social y moral*”<sup>17</sup>

Nisso concordavam os políticos reformadores e uniam seus esforços para a instituição de um sistema escolar voltado para a educação infantil e nessa tarefa a presença feminina deveria ser mais qualificada, enterrando em definitivo a imagem da mulher analfabeta, encarregada dos cuidados domésticos e da educação dos filhos. Em ambos os espaços, o lar e a educação de crianças, havia necessidade de mulheres instruídas que fossem responsáveis pela educação de crianças de tenra idade. A maternidade passou a ser cada vez mais valorizada também nos dois espaços. Com isso se instalou uma grande demanda pelo magistério por parte das mulheres e igual demanda por professoras no sistema educativo espanhol, solidificando uma tendência também em voga nos demais países europeus, que se estendeu algumas décadas depois para os países sul-americanos.

A necessidade de professoras para o cuidado de crianças, exigida pelo Estado, acompanhada da visão da maternidade e do lar como ponto de partida para uma educação de qualidade, fez com que a educação feminina passasse a ser mais valorizada. Afinal, agora a política educacional assim o exigia e à antiga imagética de mulheres incultas, dedicadas exclusivamente aos misteres cotidianos do mundo doméstico, *locus* para o qual não eram necessário letras, nem conhecimentos científicos e se contrapõe à visão de mulher educada se conhecedora de métodos e conteúdos de ensino para desempenhar uma função pública intimamente associada às funções domésticas:

*La exigencia de dotar a la maestra de una mejor instrucción se originó al reservarle un papel decisivo – apuntado ya en el segundo modelo de maestra – para la conse-*

16 Manuel G Martins. *O Estado Novo e a Oposição (1933-1974)*. (Rio de Mouro, Ferreira Ed., 2000), 2.

17 Idem

*cución de la regeneración social y moral. La educación de la mujer llegó a alcanzar en consecuencia la categoría de prioridad política.*<sup>18</sup>

Para essas mulheres que se desejava desempenhassem o ofício de professoras também se começou a exigir um preparo profissional adequado que incluísse a formação por escolas normais onde aprenderiam, dentro das normas e regras de um currículo específico, os conteúdos do ensino de crianças e o método para ensinar em sala de aula.<sup>19</sup>

O Estado espanhol já vinha se preocupando com a formação de professores para o ensino primário desde princípios do século XIX. Quando surgiram as escolas normais cujas origens remontam a 1834 ao se criar a Escola Normal de Madri, esta foi destinada apenas a formar professores, sendo interdita às mulheres sua frequência. As escolas normais para a formação de professoras somente se criaram em 1858, *“evidenciándose así, uma vez más, que los liberales estaban más preocupados por la ilustración de los hombres que por la de las mujeres.”*<sup>20</sup>

Ao analisar o plano de estudos dessas escolas, o autor observa que tanto as masculinas como as femininas possuíam currículo reduzido e baixa dotação econômica, o que contrastava com a elevada missão encomendada aos professores:

*[...] hasta el punto de que se afirma reiteradamente que el porvenir de las sociedades depende en gran parte de su labor civilizadora. En definitiva, al magisterio se le asigna una empresa de gran trascendencia, pero se le dota para su realización de un capital cultural y económico sumamente precario. Contradicción que refleja el escaso interés que en la práctica, y al margen de las proclamas ideológicas, tenía el liberalismo, al menos en sus versiones más moderadas, por la instrucción popular.*<sup>21</sup>

De acordo com Almeida<sup>22</sup>, essa discussão remete a um estudo realizado acerca da imagética da desvalorização do magistério, por conta de sua grande procura pelo sexo feminino desde o século XIX, por ser praticamente a única via de instrução para as mulheres no período.

As propostas coeducativas acompanhavam o desenvolvimento das discussões e políticas acerca da formação de professoras e educação feminina. As primeiras teses feministas do movimento internacional de mulheres partiam dessas premissas, dado que era desde a infância que a educação deveria ser ministrada de forma igualitária para meninos e meninas. A igualdade entre os sexos somente poderia ser alcançada se houvessem as mesmas oportunidades educacionais para os dois sexos. Portanto, não bastava que as mulheres recebessem desde

18 Sonsoles San Román. *Las primeras maestras los Orígenes del proceso de feminización docente em España*. (Barcelona, Ariel Practicum, 1998),36.

19 Espanha adotou o método de Fröebel em 1876, seguindo uma tendência de sua estruturação nos demais países europeus. O método também seria adotado nos países sul-americanos no final do século XIX. (Román, 1998). 37.

20 Gabriel Narciso. “Historia de la profesión docente en España”. In *História da Educação em Espanha e Portugal*, ed. Antonio Nóvoa; J.Ruiz Berrio, (Lisboa, Fundação Calauuste Gulbenkian, 1993),139.

21 Idem, p. 142

22 Jane Soares Almeida. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. (São Paulo, Editora da Unesp, 1988)

a infância uma educação à dos homens, mas que compartilhassem com elas mesmas condições educacionais como forma de alcançarem a sua inserção social nos mesmos patamares.

A educação feminina na Espanha católica e seguidora dos dogmas da Igreja foi um assunto descuidado durante um longo período. A Constituição Espanhola de 1812 apresentou uma proposta na qual se destacavam como tópicos principais a soberania nacional, a liberdade e a igualdade, ancorados nos princípios liberais que impregnavam as mentes ilustradas da época. A educação situava-se como principal instrumento de regeneração social e sobre o sistema educativo se ancoravam as idéias de uma escola que fosse universal, pública, gratuita e livre. Porém, essa era uma escola pensada para os homens, dado que a instrução feminina não deveria ser pública, mas doméstica e privada; que o ensino a elas direcionado deveria ter relações com a educação moral do que com instrução propriamente dita. Portanto, mesmo com o predomínio das idéias liberais do período, o século XIX não significou em termos de políticas educacionais um avanço real em termos de educação feminina:

*La Ley Moyano de 9 de septiembre de 1857, resumen de los esfuerzos hechos hasta entonces en materia educativa, supone la consolidación de los principios educativos del moderantismo histórico(...), pero no contribuye con eficacia a paliar las grandes necesidades de escolarización de la población española ni a ser un remedio real para disminuir los grandes porcentajes de analfabetismo. Consecuencia lógica de todo esto – dada la menor preocupación general de los distintos gobiernos por la educación femenina – es que existían menos escuelas de niñas que de niños y, por ende, era considerablemente mayor el número de analfabeta<sup>23</sup>.*

As escolas para meninas, quando as havia, eram escolas de ler, escrever, contar, coser e rezar. Quanto à coeducação, era terminantemente proibido que existissem escolas para ambos os sexos. Em algumas ocasiões nem mesmo era permitido que classes de meninos e meninas ocupassem o mesmo edifício escolar, a não ser que houvesse entradas diferentes ou, se possível, até por diferentes ruas. A hostilidade oficial para com as escolas mistas tinha sua origem no medo do perigo de se misturar os sexos e que meninas fossem ensinadas por homens, o que durou até a entrada do século XX:

*La escasez de escuelas para niñas tuvo tres consecuencias importantes, todas desfavorables para el desarrollo del feminismo: generó un elevado nivel de analfabetismo femenino: en 1887, un 81,2 por 100 de las mujeres eran analfabetas, en comparación con el 61,7 por 100 de los hombres; limitó muy severamente las oportunidades profesionales de la mujer; fomentó la creación de escuelas de convento, ya que la Iglesia se apresuró a satisfacer una demanda que no podía atender le sistema estatal. La secularización del sistema educacional, considerada imprescindible por*

23 Miguel Ángel Santos Guerra. *Coeducar en la escuela por una enseñanza no sexista y libertadora*. (Madrid, Grupo Cultural Zero, 1984), 79.

*los liberales para arrebatar el control ideológico de la Iglesia, fue aplicada con más vigor en la enseñanza secundaria y superior*<sup>24</sup>

Na segunda metade do século XIX, a criação de escolas normais para a formação de mestras deu novo impulso à educação feminina, sendo uma das únicas vias de acesso às mulheres à profissionalização. Isso vai acontecer num período em que as discussões sobre educação popular educação estavam no auge. Com a chegada da República espanhola em 1931 se abriram pela primeira vez as oportunidades educacionais femininas por educação não diferenciada da educação masculina:

*La educación igual que la del hombre y com el hombre. No olvidemos que la primera vez que figura el concepto de coeducación en la legislación española oficial, como uno de los principios educativos básicos, es en esta cercana etapa de nuestra historia*<sup>25</sup>.

Durante a II República (1931-1936) a escola espanhola buscou atender ao processo democrático ampliando a escolaridade e modernizando as escolas. Modernizaram-se também os métodos de ensino e se criaram muitas escolas públicas. Boa parte dos governantes, assim como da opinião pública concordava com a escolarização conjunta de meninos e meninas. Porém, a Igreja católica, os partidos de direita, alguns professores e membros da família dos alunos e das alunas eram contrários a essa prática desde sua concepção, o que fez com a maioria das escolas espanholas no período fossem de um só sexo.

Apesar da veemente oposição da Igreja Católica e de segmentos conservadores adeptos da escola tradicional, por consideraram a coeducação dos sexos imoral e anti-higiênica, a condição intelectualmente inferior das meninas e o perigo de efeminação dos meninos, em 1936, o Governo da Catalunha estabeleceu a coeducação como norma geral em todas as escolas. Essa atitude conflitava com a Carta Encíclica de N.S.P. Pio XI, publicada em 1930 e que estabelecia a postura antagônica da Igreja Católica e do Papa acerca do regime coeducativo, considerado pernicioso aos ditames da fé cristã católica. Com a Guerra Civil (1936/1939), uma lei publicada em 1938 provocou a extinção da coeducação nas escolas, o que vai se confirmar nas leis sucessivas de 1945, 1953 e 1967 que aboliram o sistema nas escolas do país, chegando mesmo a se afirmar que a coeducação conduzia a desordens sexuais e produzia situações patológicas de ordem moral, física e psicológica. Em seguimento a essas leis, apenas em 1971 o Ministério da Educação autorizou o ensino pré-universitário misto. Em 1972 foi permitido, por ordem ministerial, o bacharelado em nível superior em Ciências e Letras em regime de coeducação.

24 Miguel Ángel Santos Guerra. *Coeducar en la escuela por una enseñanza no sexista y libertadora*. (Madrid, Grupo Cultural Zero, 1984), 79.

25 Miguel Angel Santos Guerra. *Coeducar en la escuela por una enseñanza no sexista y libertadora*. (Madrid, Grupo Cultural Zero, 1984), 80.

Após a Guerra Civil (1936-1939) se imprimiram ainda mais as diferenças locais e o ambiente escolar variava de acordo com as regiões.<sup>26</sup> Durante o período franquista, ressaltada por um regime autoritário que teve papel significativo na formação das identidades do povo espanhol e promoveu uma cultura de clientelismo e apatia política, a escola se tornou rígida e cerceadora.

O povo espanhol, desde o século XIX comungou com um ideal de democracia compatível com os ideais dos demais países do continente europeu, no entanto, esse mesmo ideal também era conivente com o cerceamento da liberdade e autonomia das mulheres e, em seguimento a essa orientação, certamente derivada da firme oposição da Igreja católica, as mulheres ficaram o mais das vezes às margens do sistema.

### 3. A questão portuguesa

A religião católica foi em Portugal o elemento formativo da alma da nação lusitana. As estreitas ligações entre a Igreja e o Estado se manifestaram de diversas formas: nos ritos convencionais da prática religiosa como missas procissões, celebração dos sacramentos, presentes no cotidiano da população, nos acordos entre as instituições, nos compromissos assumidos durante a formação do império ultramarino português.

*O Poder Político português recebeu (durante a expansão portuguesa) da Cúria Romana a autoridade espiritual necessária para propagar o cristianismo e assistir religiosamente os habitantes dos territórios abertos à sua expansão política; e, segundo os compromissos assumidos voluntariamente ficou encarregado de escolher os missionários indispensáveis para a evangelização e o culto cristão no seu Império, apresentar os clérigos suficientes para os "benefícios eclesíásticos", construir e conservar os templos e as residências religiosas, fornecer os objectos necessários para as cerimónias sagradas e sustentar as pessoas dedicadas à catequização e ao culto a realizar entre "os infieis".<sup>27</sup>*

No plano escolar, o legado católico constituiu valor intrínseco já manifestado na denominação dos colégios, tanto na homenagem a santos e figuras de expressão na hierarquia religiosa quanto na prática, colocando nas mãos de padres ou de famílias católicas abastadas a propriedade institucional.

As origens dessa profunda ligação remontam ao século XII, mais precisamente a 1179, quando pela Bula *Manifestis Probatum*, o papa Alexandre III, declarou Portugal como reino pertencente a São Pedro e, D. Afonso Henriques, como Rei (com seus descendentes) sob a proteção da Santa Sé. Por essa razão as ações que emanavam do poder real adquiriram de alguma forma, um caráter sacralizado.

A educação portuguesa e suas instituições escolares se desenvolveram no interior dessa premissa. Com tal arcabouço ideológico depreende-se que o pro-

<sup>26</sup> Idem, 88.

<sup>27</sup> Manuel G Martins. *O Estado Novo e a Oposição (1933-1974)*. (Rio de Mouro, Ferreira Editor, 2000), 2.

cesso educativo em terras lusitanas, desenvolveu-se nos moldes tradicionais da aquisição do conhecimento. Fortemente alicerçados em conteúdos humanistas, cujo mérito estava sedimentado na autorização eclesiástica, o acesso estava destinado a poucos e contemplava a população masculina dos estratos sociais mais altos.

Os colégios particulares e o trabalho nos liceus, caracterizavam uma educação para as classes médias e alta, o que configurava um sistema elitista de acesso ao conhecimento.

De acordo com Araújo (2000)<sup>28</sup>, em 1772 foram criadas escolas de “ler, escrever e contar”, destinadas aos filhos rapazes dos artesãos urbanos, enquanto que para os filhos dos camponeses, os ensinamentos do padre eram considerados suficientes.

Com uma forte presença congregacional, a participação do ensino privado confessional se fazia nos colégios, internatos e semi-internatos que, instalados nas cidades atendiam em grande parte às elites. Por esse caminho, a Igreja criou tradição de ensino e continuou sendo uma instituição de presença nacional reconhecida, aliando os interesses privados da educação escolar a uma concepção evangelizadora, muitas vezes concebida na prática como uma experiência transcendental, priorizando os objetivos pastorais com o beneplácito do poder público. A exceção a esse quadro se fazia representar, a partir de meados do século XIX, pelas escolas técnicas destinadas à classe trabalhadora, orientadas pelas exigências do sistema produtivo do país e no final do século também pela pressão de republicanos, anarquistas e socialistas sobre o poder. As sucessivas reformas na esfera da educação para o trabalho apontavam para tentativas de formação qualificada dos quadros de trabalho industrial de variada diversidade, organizar de modo sistemático a rede de escolas profissionais para além de centros urbanos como Lisboa e Coimbra. Essa educação técnica a cargo do Estado estava destinada aos segmentos considerados “úteis ao desenvolvimento da economia mercantilista”<sup>29</sup>.

Apesar da Constituição de 1822 assegurar a liberdade de ensino e ter constituído a instrução como espaço econômico aberto à iniciativa privada, reiterando a secularização, na prática não recuperou a laicidade. O ensino, aberto ao espaço mundano, dava relevo à civilidade, ao estar em sociedade, ao conhecimento das línguas vivas, ao canto, à dança, ao exercício físico, mas, não abdicou das matrizes do cristianismo e o ensino da religião era parte integrante dos conteúdos estudados nas escolas.

*Se a secularização empreendida no período liberal libertou algumas práticas sociais das limitações impostas pela religião, do ponto de vista simbólico o Estado manteve-se confessional, pouco aberto à liberdade religiosa. A educação estava, pois,*

28 Helena Costa Araújo. *Pioneiras na Educação: as professoras primárias na viragem do século: percursos e experiências – 1830-1933*. (Porto: Coleção Memórias da Educação 8; Instituto de Inovação Educacional, 2000).

29 Margarida Louro Felgueiras. “A difícil e frágil emergência de um ensino privado não confessional em Portugal (final do século XIX e primeira metade do século XX)”. In *Religiões e educação na Europa do Sul no século XX*, ed. Joaquim Pintassilgo Laicidade. (Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2013), 300.

*enquadrada nessa ordem simbólica e cultural dos deveres dos súbditos para com Deus e para com o Rei, que deveria reproduzir através do ensino.*<sup>30</sup>

De 1850-1870 começa a acontecer a modificar a condição das mulheres portuguesas, apresentando-se algumas possibilidades de intervenção social. Foi a partir da Reforma de 1878 que se deu a implantação e expansão do ensino primário em Portugal, com o objetivo expresso de levar o benefício da instrução a todos, contribuindo para uma boa organização social, ao mesmo tempo que respondia à necessidade econômica capitalista em fluxo e, preparando para o mercado de trabalho industrial que se aquecia. A escola de massa, como ficou conhecida, empreendeu uma secularização trazida pelo liberalismo. O ensino laico começou tímida e desorganizadamente a apontar em alguns setores da sociedade portuguesa, integrando maçons, anarquistas, operários, socialistas.

O espírito do liberalismo da segunda metade do século XIX trouxe algumas mudanças significativas, como a instalação de escolas seculares para meninos e meninas.

A concepção da casa como santuário familiar e da mulher como anjo do lar, mantinham o arcabouço sócio religioso considerado indispensável para a ordem e a manutenção dos papéis sociais, que explicam em parte o lento processo de modernização da sociedade portuguesa do período. Assim, O ensino para as meninas se manteve na esfera da educação doméstica.

*A progressiva incorporação das competências domésticas na formação da esposa e a valorização do papel de educadora inscrito na missão da mãe foram determinando, por um lado, a necessidade de uma maior profissionalização e racionalização técnica dos conhecimentos em torno do trabalho doméstico e, por outro lado, a construção de uma nova imagem cultural da mulher, em função das exigências colocadas pela educação dos futuros cidadãos*<sup>31</sup>

Até então, o não reconhecimento das mulheres como seres juridicamente autônomos, só existindo enquanto integrantes do agregado familiar, sem direitos políticos e estatuto econômico próprio, as afastava de participação nos segmentos sociais formais, ratificando as características de “fragilidade física”, “timidez moral” e “dependência social”, constantemente lhes atribuídas.<sup>32</sup>

A educação feminina, portanto, fundamentava-se na expectativa da conservação do papéis a serem desempenhados pelas mulheres. A presença feminina no exercício da atividade docente se referenciava a partir desta concepção

O ato de ensinar, como trabalho de mulheres, executado no âmbito do curso primário em Portugal, se constituiu em uma das frentes da escola de massas. As vivências femininas nos lugares de trabalho interno e externo à casa eram

<sup>30</sup> Idem

<sup>31</sup> Idem

<sup>32</sup> Teresa Pinto. *Mulheres, Educação e Relações Sociais de Género: uma perspectiva histórica*. [http://erte.dge.mec.pt/files/crie/1220024572\\_04\\_SACAUSEF\\_III\\_31a46.pdf](http://erte.dge.mec.pt/files/crie/1220024572_04_SACAUSEF_III_31a46.pdf). (12/10/2015)



apoiadas nos mesmos valores: nos lares, o desempenho das atividades tradicionais, realizadas ou não com a ajuda de serviçais e, nas escolas, a relação com as crianças edificada nos mesmos princípios de responsabilidade adotados com os próprios filhos. “A existência de modelos educativos subordinados ao género determinava o tipo de educação a ministrar, com destaque para a formação moral e as atividades domésticas.”<sup>33</sup>

A criação do ensino secundário e ensino técnico avançara, nos fins do século XIX, sob os auspícios do anticlericalismo e da defesa dos ideais republicanos, combinando finalidades teóricas do ensino industrial feminino, de formação de mão de obra, com o modelo finissecular de domesticidade burguesa, afirma Irene Vaquinhas.<sup>34</sup>

No Brasil, Portugal e Espanha, a desvalorização era uma atitude que características universais, isto é, independentemente de ser uma profissão masculina ou feminina, esta foi valorizada pelo poder público, apesar das formulações políticas e ideológicas do período, o que pode, inclusive se estender ao tempo atual.

As propostas coeducativas acompanhavam o desenvolvimento das discussões e políticas acerca da formação de professoras e educação feminina. As primeiras teses feministas do movimento internacional de mulheres partiam dessas premissas, dado que era desde a infância que a educação deveria ser ministrada de forma igualitária para meninos e meninas. A igualdade entre os sexos somente poderia ser alcançada se houvessem as mesmas oportunidades educacionais para os dois sexos. Portanto, não bastava que as mulheres recebessem desde a infância uma educação à dos homens, mas que compartilhasse com eles as mesmas condições educacionais como forma de alcançarem a sua inserção social nos mesmos patamares.

A educação feminina estava assim entendida como um procedimento necessário às novas exigências da sociedade, mas nem por isso poderia abdicar de procedimentos previstos nos severos códigos de moralidade e nos preceitos de submissão ao masculino e, ao estabelecer os muitos deveres, os colocavam na perspectiva da fidelidade conjugal e na prática das virtudes maternas. Mesmo entre os educadores liberais, a educação das raparigas era definida de forma instrumental. O trabalho escolar mantinha a distinção entre estudos masculinos e femininos, assim como diferenciados eram os espaços da escolarização. O conteúdo ministrado às meninas carecia de aprofundamento teórico ou científico e nada introduzia sobre seus direitos ou possibilidade de autonomia e possibilidade de alteração dos papéis sociais.

O ensino normal em Portugal iniciou-se com a instalação das Escolas Normais primárias, em Lisboa em 1881 no Palácio de Santos, onde ficou até 1914; em 1914/1915, passou para as instalações do edifício do Calvário. Para o sexo

33 Teresa Pinto. *Mulheres, Educação e Relações Sociais de Género: uma perspectiva histórica*. [http://erte.dge.mec.pt/files/@crie/1220024572\\_04\\_SACAUSEF\\_III\\_31a46.pdf](http://erte.dge.mec.pt/files/@crie/1220024572_04_SACAUSEF_III_31a46.pdf). (12/10/2015).

34 Teresa Pinto. *Mulheres, Educação e Relações Sociais de Género: uma perspectiva histórica*. [http://erte.dge.mec.pt/files/@crie/1220024572\\_04\\_SACAUSEF\\_III\\_31a46.pdf](http://erte.dge.mec.pt/files/@crie/1220024572_04_SACAUSEF_III_31a46.pdf). (12/10/2015).

feminino o início eu-se em 1886. Apenas na segunda década do século XX é que se deu a fusão das duas escolas concretizando o regime de coeducação preconizado pelos republicanos anteriormente<sup>35</sup>.

O quadro de tal modo instituído, manteve-se até o começo do século XX, quando em 1919, o Decreto-lei de dez de maio estendeu a obrigatoriedade escolar para cinco anos em regime de coeducação, pois a demanda de crianças não justificava a distinção de unidades escolares masculinas e femininas.

*A coeducação é um modelo que visa o desenvolvimento da igualdade de género, não apenas a nível de acesso e de frequência, mas também a nível de processos e resultados das aprendizagens, ou seja, é um modelo que visa a congruência entre os critérios que presidem à certificação escolar e o valor que lhes é atribuído pela realidade social<sup>35</sup>.*

A decisão legal provocou um longo período de polémica e discussões acaloradas. Por um lado, princípios racionais e pedagógicos, alicerces dos méritos de um trabalho escolar integrador e equilibrado, na esfera do público/privado, norteado para o desenvolvimento de competências de ambos os sexos. Por outro lado, a Igreja Católica, os setores monarquistas e conservadores, elencando os danos das mudanças.

Em argumentos contra a coeducação em Portugal, proliferaram discursos que apontavam essa prática como uma estratégia para subverter a moral das novas gerações ao colocar as raparigas em perigo por serem confrontadas com a convivência, atos e linguagem obscenas dos rapazes; causava a confusão dos papéis sexuais e deformações físicas e psicológicas; tornava as raparigas pretensivas e ridículas; representava um perigo constante para a reprodução da espécie humana; tornava os sexos progressivamente idênticos, pelo que perderiam o poder de atração mútua. Esses mesmos grupos defendiam os valores da escola separada, destacando-se os de diversas ordens: morais, acerca da família, fidelidade, honestidade, virgindade, boas maneiras, saber estar, pudor; sociais e políticos como patriotismo, obediência cega, surda e muda; recolhimento e aceitação; de desigualdade de género com respeito e compreensão pelos outros, valorização do papel do homem dentro da família (ganha pão), e do trabalho da mulher com funções sociais e familiares bem definidas e subalternas; diferença de género diferenciado os sexos como antíteses: feminino/fraco, masculino/forte.<sup>36</sup>

*A “ação privada” do seu trabalho, evidencia-se, pois todo ele se desenrola em torno de tarefas que socialmente são consideradas como pertencendo ao foro do “privado”, sobretudo se se encararmos no sentido em que cuidar de crianças e dos adultos*

35 Teresa Pinto. *Mulheres, Educação e Relações Sociais de Género: uma perspectiva histórica*. [http://erte.dge.mec.pt/files/@crie/1220024572\\_04\\_SACAUSEF\\_III\\_31a46.pdf](http://erte.dge.mec.pt/files/@crie/1220024572_04_SACAUSEF_III_31a46.pdf). (12/10/2015).

36 Helena Costa Araújo. *Pioneiras na Educação: as professoras primárias na viragem do século: processos e experiências – 1830-1933*. (Porto: Coleção Memórias da Educação, Instituto de Inovação Educacional, 2000), 482.

*masculinos é atribuído às mulheres, e a elas não se lhes dá visibilidade porque seu lugar é na casa, mesmo quando têm atividades que se desenrolam fora dela.*<sup>37</sup>

O campo da docência primária foi se expandindo progressivamente para as mulheres. Araújo, aponta para um crescimento expressivo no número de docentes mulheres – de um quinto para

um terço entre 1870-1890, chegando a mais da metade do professorado em 1910, caracterizando o que se passou a entender como trabalho de mulheres. Até 1878 cabia às professoras o ensino das filhas dos artesãos e outros trabalhadores qualificados. Constituíam-se o ensino, no aprendizado da doutrina cristã, da leitura, escrita e operações aritméticas, habilidades de fiação, corte e costura. Somente com a Reforma de 1878, o processo de ensino-aprendizagem adquiriu lógica diferenciada ao estabelecer a necessidade de “ensinar matérias aos dois grupos de gêneros para quem se projetavam “vocações” e “destinos”.<sup>38</sup>

A Reforma apresentou ineditismos, como a igualdade salarial entre professores/professoras, mudando uma realidade que até então definia o salário das professoras como dois terços do salário pagos a um professor. Apesar de avanços como esse, ela não teve força suficiente para mudar determinantes ideológicos na área da formação, como por exemplo, o currículo proposto pelas escolas de formação. Formulado a partir da composição por gênero, rapazes e raparigas, eram formados distintamente:

*(...) em vez da agricultura (destinada aos futuros professores), as estudantes tinham “jardinagem”; em vez de «os deveres do cidadão», eram formadas nos “deveres das mães de família”; em vez da “economia rural, industrial e comercial”, aprendiam “economia doméstica”; finalmente, em vez de praticarem “escrituração comercial”, as jovens mulheres concentravam-se em “lances e bordados”. Desta forma a professora, a quem o Estado reconhecia a partir de agora a possibilidade de ensinar em quase todo o tipo de escolas, era alvo de uma formação que não se coadunava com as actividades que lhe podiam ser entregues.*<sup>39</sup>

Articular os papéis de professora e mãe continuou sendo um dos determinantes no percurso do trabalho docente do qual se esperava posição missionária, fraternal e piedosa. Agregar esse ideário às necessidades de produzir para enfrentar as necessidades, exercer uma profissão e até adotar uma postura reivindicatória, foi no período, o que se pode caracterizar como o modelo predominante do trabalho das mulheres portuguesas enquanto professoras do ensino primário. A inserção da mulher, gradativamente realizada no interior das escolas lusitanas veio por concretizar o acesso do feminino ao trabalho fora do lar, permitiu uma ação mais efetiva no contexto das relações sociais e contribuiu sobremaneira para as representações sobre trabalho feminino.

37 Helena Costa Araújo. *Pioneiras na Educação: as professoras primárias na viragem do século: processos e experiências – 1830-1933*. (Porto: Coleção Memórias da Educação, Instituto de Inovação Educacional, 2000), 482.

38 Helena Costa Araújo. *Pioneiras na Educação: as professoras primárias na viragem do século: processos e experiências – 1830-1933*. (Porto: Coleção Memórias da Educação, Instituto de Inovação Educacional, 2000), 482.

39 Idem, 484.

## CONSIDERAÇÕES

Para entender a história de Portugal, Espanha e seus domínios coloniais é preciso se reportar à influência que a Igreja Católica Romana exerceu sobre os governantes da Península Ibérica. Atrelados aos dogmas da igreja e às decisões e interesses papais, os dois países submeteram-se aos desígnios religiosos e a partir deles elaboraram políticas sociais, econômicas e culturais. O processo educativo foi permeado por modelos de inspiração religiosa e congregacional que, por longo período sacralizou o ensino, manteve-o como privilégio de classe e de gênero, opondo-se à laicidade e à coeducação.

A participação das mulheres como alunas e professoras no universo educativo, demandou embates intelectuais, pressões dos segmentos conservadores superados muito mais pelo viés da necessidade econômica do que pela compreensão dos direitos, da legitimidade e da construção da própria autonomia do ser humano.

A coeducação dos sexos, com seus princípios de propiciar a igualdade entre homens e mulheres num meio cultural dominado pelo segmento masculino, estabeleceu um conflito com a destinação feminina, erigida desde priscas eras no culto à domesticidade.

A independência econômica das mulheres, obtida pelo desempenho de uma profissão e sua autonomia intelectual representada por uma educação igual à dos homens, significava a ruptura com acordos estabelecidos desde outros tempos e poderia ocasionar desordem social. Mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem. Demasiados conhecimentos eram desnecessários, pois poderiam prejudicar a sua frágil constituição física e emocional, além de serem menores suas capacidades intelectuais. Nisso concordavam católicos brasileiros, não católicos e até mesmo as próprias mulheres em vista da força desse imaginário no mundo social em que viviam. A população seguia as regras ditadas pelas elites, aprofundando o fosso que separava homens e mulheres.

No Brasil pouco se discutiu e se pesquisou sobre a coeducação dos sexos. A educação feminina, por exemplo, palmilhou os mesmos caminhos das metrópoles ibéricas. Raros são os trabalhos voltados para esse tema, o que se configura numa lacuna quando se quer discutir inclusão e igualdade. No âmbito das relações entre o poder político e a Igreja Católica, foram internalizados na brasileira, durante muito tempo, os papéis de mãe e de esposa, desempenhados num universo de submissão para muitos entendido como uma das únicas fontes de instrução feminina, adequada ao trabalho das moças com as crianças<sup>40</sup>.

Os temas da inclusão escolar e social tem sido contemplados nas políticas públicas – embora sem grande alcance – voltados para os segmentos de baixa renda, as questões étnicas e diversidade sexual. A ausência de maior ênfase nos direitos femininos, que poderia se amplamente discutida nas escolas, se faz sentir com cada vez maior veemência nos sintomas da violência a que são submetidas as mulheres e o desnível salarial no mundo do trabalho. Esse é um tema histórico, em especial da História da Educação, que se convenientemente abordado poderia produzir algumas transformações sociais.

40 Jane Soares Almeida y Vania Regina Boschetti. *Devotas e Instruídas: a educação de meninas e mulheres no Brasil – fragmentos de um passado histórico (1846-1930)*. (Brasil: Unisinos, set/dez 2012), 225.

A insistência da Igreja Católica ao se opor ao sistema, e o conservadorismo das elites, impuseram a separação dos sexos nas escolas privadas de orientação católica e nas públicas, sempre que isso fosse possível. As escolas públicas estabelecerem meninas e meninos estudando juntos, numa mesma sala de aula, mas separavam alguns conteúdos e atividades por conta de raciocínios sexistas, mantendo-se inalterada a ordem vigente na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- Cambi, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999,146.
- Costa Araújo, Helena. *Pioneiras na Educação: as professoras primárias na viragem do século: percursos e experiências – 1830-1933*. Porto: Coleção Memórias da Educação 8; Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- Constitución de 1876
- Di Pierro, Maria Clara. “Evolução recente da educação de pessoas adultas na Espanha”. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 233 o 72, (2000): 235.
- Ferrer y Guardia, Francesc. *La escuela moderna*, 2005, [www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/pedagogia/escuelamoderna/indice.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/indice.html). Consultado em (07/06/2010).
- G Martins, Manuel. *O Estado Novo e a Oposição (1933-1974)*. Rio de Mouro, Ferreira Ed., 2000.
- Hobsbawm, Eric. *Sobre História, São Paulo* Companhia das Letras, 1998.
- Manrique Mayorga, Alfredo. *La inspección educativa – siglo y medio de la inspección educativa em España 1849-1999*. Madrid, Santillana, 2000.
- Martins, Manuel G. *O Estado Novo e a Oposição (1933-1974)*. Rio de Mouro, Ferreira Editor, 2000.
- Pinto, Teresa. *Mulheres, Educação e Relações Sociais de Género: uma perspectiva histórica*. [http://erte.dge.mec.pt/files/@crie/1220024572\\_04\\_SACAUSEF\\_III\\_31a46.pdf](http://erte.dge.mec.pt/files/@crie/1220024572_04_SACAUSEF_III_31a46.pdf). (12/10/2015).
- Ribeiro, Edméia. *Século XIX, “mulheres, discursos e representações femininas em lãs mujeres españolas, portuguesas y americanas”*. En *Anais Eletrônicos do X Encontro Internacional da ANPHLAC*, São Paulo/2012,6/7
- San Román, Sonsoles. *Las primeras maestras los Orígenes del proceso de feminización docente em España*. Barcelona, Ariel Practicum, 1998.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. *Coeducar em la escuela por uma enseñanza no sexista y libertadora*. Madrid, Grupo Cultural Zero, 1984.
- Saviani, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- Soares Almeida, Jane. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo, Editora da Unesp, 1988.
- Soares Almeida, Jane y Boschetti Vania, Regina. *Devotas e Instruídas: a educação de meninas e mulheres no Brasil – fragmentos de um passado histórico (1846-1930)*. Brasil: Unisinos, set/dez 2012.
- Zamboni, Franco. *Contra a escola: Ensaio sobre literatura, ensino e Educação Liberal*. Campinas: Vide Editorial, 2016.

### Cómo citar:

**Soares Almeida, Jane y Boschetti, Vania Regina.** “A Educação feminina e propostas coeducativas (séculos XIX/XX): A Igreja Católica como mediadora educacional” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 20 No. 31 (2018): 143-163  
DOI: 10.19053/01227238.8700