

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Priscila Trarbach Costa

**O ACESSO DA MULHER AO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre

2016

Priscila Trarbach Costa

**O ACESSO DA MULHER AO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alceu Ravello Ferraro

Linha de Pesquisa: História, Memória e Educação

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Trarbach Costa, Priscila
O acesso da mulher ao ensino superior na
Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Priscila
Trarbach Costa. -- 2016.
123 f.

Orientador: Alceu Ravello Ferraro.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. História da Educação. 2. Instrução feminina. 3.
Ensino Superior. I. Ravello Ferraro, Alceu,
orient. II. Título.

Priscila Trarbach Costa

**O ACESSO DA MULHER AO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 13 de julho de 2016.

Prof Dr. Alceu Ravello Ferraro – Orientador

Profa. Dra. Marília Costa Morosini – PUCRS

Profa. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco – UFRGS

Profa. Dra. Natália de Lacerda Gil – UFRGS

A todas aquelas (e aqueles!) que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram na luta para que as mulheres pudessem gozar do direito à educação, especialmente no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é apenas fruto de meu próprio esforço. Ele é resultado de uma trajetória que contou com a participação de diversos envolvidos que, ao longo de 24 meses de estudo e pesquisa, contribuíram, de maneira direta ou indireta, para que, aos poucos, este trabalho fosse tomando forma e adquirindo consistência.

Desse modo, meu sentimento de gratidão se estende a todos aqueles que me apoiaram, me incentivaram e que contribuíram de alguma forma e em algum momento da caminhada com seus saberes e experiências (acadêmicas, profissionais ou pessoais).

Gostaria, no entanto, de citar algumas pessoas e fazer um agradecimento especial a elas como demonstração de meu reconhecimento por todo apoio recebido. Assim, agradeço:

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alceu Ravello Ferraro, por me ter instigado na pesquisa e por ter sido paciente e companheiro ao longo desse trabalho.

À Prof. Dra. Natália de Lacerda Gil, pelo apoio e generosidade, desde meus primeiros passos nessa trajetória, e por ter me dado a oportunidade de atuar, em meu estágio de docência, na disciplina que ministra em nível de Graduação na Faculdade de Educação da UFRGS.

À equipe do Projeto de Pesquisa “Os fatores de acesso e permanência que envolvem a formação docente na UFRGS e seus contrastes com as expectativas e demandas do mundo do trabalho em escolas públicas da rede básica no estado do Rio Grande do Sul” (CAPES/OBEDUC), coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Franco e do qual fui bolsista.

À equipe, aos docentes e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS).

Aos meus pais.

Mas, como se sabe, o passado não está “atrás” ou longe de nós, ele está junto, “dentro” e, paradoxalmente, próximo a nós, justamente por ter passado. Ele deixa marcas, imagens e sons, enfim, deixa uma herança que não pode e nem deve ser esquecida.

(GOMES, 2013, p. 23)

RESUMO

O presente trabalho é resultado de investigação sobre o acesso da mulher no ensino superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no período de 1970 a 2015/1. A análise do percurso histórico trilhado pelas mulheres em sua luta pelo direito à educação revela que elas permaneceram por um longo tempo à margem dos processos educacionais, sobretudo no que se refere ao ensino superior no Brasil, historicamente caracterizado como um espaço de formação exclusivamente masculino. Inúmeras barreiras, sobretudo políticas, sociais e culturais, tiveram de ser rompidas para que as mulheres pudessem aceder a esse nível de ensino que, num primeiro momento, restringiu a presença feminina a áreas específicas, contribuindo, dessa forma, para a disseminação e reforço de concepções errôneas e estereotipadas, em parte ainda vigentes, de que a capacidade intelectual feminina se reduz a determinadas áreas do saber, principalmente àquelas relacionadas às Ciências Humanas e Sociais. A pesquisa empírica consistiu na coleta, tabulação, representação gráfica e análise dos dados sobre alunos e alunas ingressantes na UFRGS no período de 1970 a 2015/1, obtidos junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), objetivando confrontar entre si, em termos de acesso ou presença feminina ao longo do período elencado, as oito grandes áreas do conhecimento em que são classificados os cursos de graduação da UFRGS, bem como refletir sobre as desigualdades de gênero verificadas nessas diferentes áreas do ensino superior, com atenção também para os possíveis fatores que mantêm homens e mulheres restritos a determinadas áreas do saber. A análise detalhada dos dados revelou que, apesar do crescimento do número de mulheres ingressantes no ensino superior, o acesso da mulher na UFRGS não se deu de forma homogênea, isto é, de forma ampla e de maneira a contemplar todas as áreas do saber. Com efeito, as mulheres ainda permanecem minoria em algumas áreas tradicionalmente ditas “masculinas”, como, por exemplo, as áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas. Dessa forma, foi possível perceber que a trajetória escolar diferenciada para meninos e meninas, que foi sendo historicamente construída e reforçada ao longo do tempo, imprime, ainda hoje, fortes marcas na educação superior.

Palavras-chave: Acesso à instrução. Instrução Feminina. Ensino Superior. História da Educação.

ABSTRACT

This work is the result of research on women's access to higher education at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), in the period from 1970 to 2015/1. The analysis of the historical path trodden by women in their struggle for the right to education reveals that they remained for a long time on the sidelines of educational processes, especially with regard to higher education in Brazil, historically characterized as an exclusively male training space. Many barriers, especially political, social and cultural rights, had to be broken so that women could access that level of education that, at first, restricted the female presence in specific areas, thereby contributing to the spread and strengthening erroneous and stereotypical conceptions, in part still in force, that female intellectual capacity is reduced to certain areas of knowledge, especially those related to human and social sciences. The empirical research consisted of the collection, tabulation, graphical representation and analysis of data on students and freshmen students at UFRGS from 1970 to 2015/1, obtained from the Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), aiming to confront each other in terms access or female presence along the part listed period, eight major areas of knowledge that are classified undergraduate courses at UFRGS and reflect on gender inequalities observed in these different areas of higher education, with attention also to the possible factors that keep men and women restricted to certain areas of knowledge. Detailed analysis of the data revealed that despite the growing number of freshmen women in higher education, women's access UFRGS did not occur homogeneously, that is, broadly and in order to cover all areas of knowledge. Indeed, women still remain in some areas traditionally minority said "male", for example, areas of exact science. Thus, it was revealed that the differentiated school life for boys and girls, which has historically been built and strengthened over time, prints, still, strong brands in higher education.

Keywords: Access to education. Female education. Higher education. History of Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – DEBRET, Jean-Baptiste. Uma senhora brasileira em seu lar.....	32
Figura 2 – Anúncio <i>Jornal das Moças</i> de 25 de janeiro de 1951.....	60
Gráfico 1 – Média de anos de estudos da população com idade acima de 18 anos, por gênero – Brasil – 2005/2012.....	73
Gráfico 2 – Ingressos na UFRGS, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1.....	95
Gráfico 3 - Ingressos na UFRGS em números absolutos, por sexo e por década (1970-2010).....	95
Gráfico 4 - Ingressos na UFRGS em números relativos, por sexo e por década (1970-2010).....	96
Gráfico 5 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Artes”, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1.....	98
Gráfico 6 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Artes”, números absolutos, por década entre 1970 e 2010.....	98
Gráfico 7 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Artes”, números relativos, por década entre 1970 e 2010.....	99
Gráfico 8 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Biológicas, Naturais e Agrárias”, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1.....	100
Gráfico 9 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Biológicas, Naturais e Agrárias”, números absolutos, por década entre 1970 e 2010.....	100
Gráfico 10 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Biológicas, Naturais e Agrárias”, números relativos, por década entre 1970 e 2010.....	101
Gráfico 11 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Comunicação e Informação”, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1.....	102
Gráfico 12 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Comunicação e Informação”, números absolutos, por década entre 1970 e 2010.....	102
Gráfico 13 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Comunicação e Informação”, números relativos, por década entre 1970 e 2010.....	103
Gráfico 14 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Economia, Gestão e Negócios”, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1.....	104
Gráfico 15 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Economia, Gestão e Negócios”, números absolutos, por década entre 1970 e 2010.....	104

Gráfico 16 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Economia, Gestão e Negócios”, números relativos, por década entre 1970 e 2010.....	105
Gráfico 17 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Engenharia e Arquitetura”, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1.....	106
Gráfico 18 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Engenharia e Arquitetura”, números absolutos, por década entre 1970 e 2010.....	107
Gráfico 19 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Engenharia e Arquitetura”, números relativos, por década entre 1970 e 2010.....	107
Gráfico 20 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Exatas e Tecnológicas”, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1.....	108
Gráfico 21 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Exatas e Tecnológicas”, números absolutos, por década entre 1970 e 2010.....	109
Gráfico 22 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Exatas e Tecnológicas”, números relativos, por década entre 1970 e 2010.....	109
Gráfico 23 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Humanas e Sociais”, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1.....	110
Gráfico 24 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Humanas e Sociais”, números absolutos, por década entre 1970 e 2010.....	111
Gráfico 25 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Humanas e Sociais”, números relativos, por década entre 1970 e 2010.....	111
Gráfico 26 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Saúde”, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1.....	112
Gráfico 27 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Saúde”, números absolutos, por década entre 1970 e 2010.....	113
Gráfico 28 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Saúde”, números relativos, por década entre 1970 e 2010.....	113
Gráfico 29 – Ingressos na UFRGS, Curso de Graduação em Medicina, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1.....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mulheres pioneiras na conclusão de Cursos Superiores no Brasil.....	56
Tabela 2 – Diplomados no Brasil, 1940.....	58
Tabela 3 – Porcentagem de mulheres entre os(as) estudantes na população de 5 anos ou mais, por ano e nível de ensino, no Brasil.....	63
Tabela 4 – Cronograma e expansão dos cursos que deram origem à atual UFRGS.....	87
Tabela 5 – Ingressos na UFRGS, números absolutos por área do conhecimento, entre as décadas de 1970 a 2010.....	116

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A INSTRUÇÃO FEMININA NO BRASIL: DO ABECEDÁRIO MORAL AO ENSINO SUPERIOR.....	21
3	O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	76
	3.1 A TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	76
	3.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS).....	85
4	ACESSO DA MULHER AO ENSINO SUPERIOR NA UFRGS.....	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	119

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propôs a investigar o acesso da mulher ao ensino superior brasileiro, focando o caso específico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa problemática emergiu da convergência de múltiplas inquietações, reflexões e experiências, vivenciadas tanto nos espaços escolar e acadêmico quanto no âmbito pessoal.

Na condição de pedagoga e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), tive a oportunidade de participar de projeto de pesquisa que lançava um olhar reflexivo sobre os cursos de licenciatura dessa universidade¹. Essa experiência somou-se às provocações e inquietações despertadas pela linha de pesquisa “História, Memória e Educação” e por meu orientador cuja temática de trabalho individual contempla a alfabetização e escolarização na perspectiva da história social, com destaque para as suas relações com raça-etnia, gênero e classe social.

A confluência desses fatores, somada à minha própria experiência de vida e às inquietações que há muito me instigavam não apenas enquanto estudante e pesquisadora, mas, também (e sobretudo!) enquanto mulher, me conduziu à formulação do problema de pesquisa que procurei explorar neste trabalho.

Como afirma Michelle Perrot (2015, p. 91), “desde a noite dos tempos pesa sobre a mulher um interdito de saber”, sustentado pelos mais diversos argumentos: elementos culturais; fundamentos religiosos, econômicos, sociais e políticos; assim como fatores de ordem biológica foram utilizados com a intenção de preconizar uma pretensa superioridade masculina, ao produzir, em diferentes culturas ao longo do tempo, argumentos que justificassem e legitimassem a inferioridade da mulher.

O uso da violência física e psicológica também esteve a serviço da dominação masculina da mesma forma que a instrução. Esta, por sua vez, institucionalizada e consagrada na figura da Escola, se configurou um elemento essencial no processo de assimilação e reprodução de papéis sociais diferenciados juntamente com duas outras instituições: a Família e a Igreja (BOURDIEU, 2005).

Durante muito tempo a instrução formal, a encargo da Escola, foi uma exclusividade masculina baseada no pressuposto de que o conhecimento científico não caberia às mulheres,

¹ Particpei, enquanto bolsista de mestrado, do projeto de pesquisa intitulado “Os fatores de acesso e permanência que envolvem a formação docente na UFRGS e seus contrastes com as expectativas e demandas do mundo do trabalho em escolas públicas da rede básica no estado do Rio Grande do Sul”, coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Franco.

uma vez que suas funções sociais (de esposa e mãe), restritas ao espaço privado, lhes exigiriam conhecimentos e habilidades inatos. A instrução seria, portanto, “contrária tanto ao papel das mulheres quanto a sua natureza: feminilidade e saber se excluem”, pois “uma mulher culta não é uma mulher” (PERROT, 2015, p. 93).

A Escola primou, assim, pela formação daqueles que realmente iriam exercer uma função social relevante, isto é, primou-se pela formação intelectual de sujeitos do sexo masculino, oriundos, sobretudo, de camadas sociais elevadas, negando-se à mulher o acesso à instrução ou oferecendo-se-lhe uma educação superficial e diferenciada.

Justificava-se essa instrução diferenciada para as mulheres sob o argumento de que a instrução feminina serviria unicamente para que as mulheres pudessem desempenhar suas funções sociais e aprimorar seus dotes inatos: excluía-se do currículo feminino as aulas de aritmética e geometria, por exemplo, e entravam em cena as aulas de culinária e bordados.

Dessa forma, a cultura acadêmica, veiculada pela instituição escolar, nos seus mais diferentes níveis de ensino e em suas “variáveis tanto literárias ou filosóficas quanto médicas ou jurídicas, nunca deixou de encaminhar, até época recente, modos de pensar e modelos arcaicos” que privilegiam a figura masculina como sendo o princípio ativo e a figura feminina, ao contrário, como um elemento passivo (BOURDIEU, 2005, p. 104).

Nesse sentido, Louro (2013), assim como Perrot (2015), afirmam que as concepções e formas de educação das mulheres, apesar de apresentarem diferenças e peculiaridades culturais ao longo do tempo e do espaço, sustentaram, de forma hegemônica e nos diferentes grupos sociais, que as mulheres deveriam ser mais *educadas* do que *instruídas*, ou seja,

[...] para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*, sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque *mobilizar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios (LOURO, 2013, p. 446).

No entanto, as mulheres, através do emprego de diferentes estratégias, sempre buscaram formas de contestação, resistência e luta contra os valores culturais e sociais que as privavam do acesso ao saber. De acordo com Perrot (2015, p. 96), “cada grau conquistado para um novo nível de saber, cada ingresso num novo tipo de estudos se caracterizaram por verdadeiras batalhas de pioneiras [...]. Muitas vezes a intervenção do poder e da lei foi necessária, quando era preciso modificar o direito”.

Desde a Idade Média, com Christine de Pisan (1364-1430), passando por Olympe de Gouges (1748-1793), Mary Wollstonecraft (1759-1797), Simone de Beauvoir (1908-1986) e Beth Friedman (1921-2006), registra-se o protagonismo de diversas mulheres pioneiras que, apoderando-se da linguagem escrita, assim como de outras formas de expressão antes restritas aos homens, procuraram expressar suas ideias e opor-se ao pensamento misógino, ainda que de forma isolada e/ou sem uma maior organização e mobilização social.

Contudo, foi a partir da segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, período “marcado pelas mudanças socioeconômicas, pelo progresso de urbanização e industrialização, pelas conquistas tecnológicas representadas pela difusão dos meios de comunicação e pela eclosão do movimento feminista”, que a condição da mulher foi colocada em questão de forma mais organizada e sistemática (GODINHO, 2006, p. 18).

Pinto (2003, p. 13) destaca, de igual forma, que “desde os primórdios da Revolução Francesa, no século XVIII, é possível identificar mulheres que de forma mais ou menos organizada lutaram por seu direito à cidadania, a uma existência legal fora da casa”, porém, foi somente na segunda metade do século XIX e no início do século XX que “as lutas e manifestações esparsas cedem lugar a uma campanha mais orgânica pelos direitos políticos de votarem e de serem votadas”, constituindo o chamado “movimento sufragista” que se espalhou, sobretudo, pela Europa e Estados Unidos, constituindo-se na primeira vaga do movimento feminista. Essa primeira vaga, no entanto, abriu as portas para novas reflexões e impulsionou outros tipos de reivindicações como, por exemplo, melhores condições de trabalho e acesso à instrução.

No contexto brasileiro, por sua vez, o movimento feminista, iniciado nas primeiras décadas no século XX, apresentou três diferentes vertentes segundo Pinto (2003): a primeira delas teve como questão central a luta por direitos políticos e constituiu-se na vertente mais forte e organizada, tendo na figura de Bertha Lutz (1894-1976) sua principal representante.

A segunda vertente, chamada de “feminismo difuso”, caracterizou-se, principalmente, por múltiplas manifestações da imprensa feminina alternativa, expressando o pensamento de mulheres cultas (professoras, escritoras, jornalistas) sobre os mais diferentes temas, incluindo a defesa da educação da mulher.

Por fim, a terceira vertente do movimento feminista brasileiro congregou mulheres trabalhadoras, intelectuais e militantes de movimentos de esquerda que defendiam a liberação da mulher de uma forma mais radical, tendo a questão da exploração do trabalho como eixo central e articulando as teses feministas aos ideários anarquistas e comunistas.

Assim, seguindo o curso das mudanças ocorridas nos séculos XIX e XX, percebe-se um movimento gradual, impulsionado pelo contexto histórico e pelas influências intelectuais oriundas do movimento feminista (nas suas mais diferentes vertentes ao redor do globo), em direção à luta e à conquista de direitos civis, de direitos políticos e do direito à educação, isto é, à “emancipação da mulher pelo trabalho fora do lar, pela educação e pela participação em esferas públicas e políticas em geral” (AUAD, 2003, p. 73).

Rago (2004, p. 33) atenta para os reflexos dessas mudanças na atualidade e afirma que “ser mulher no século XXI, deixou de implicar necessariamente gravidez e parto, o que traduz uma enorme ruptura com a ideologia da domesticidade”. Além disso, a autora sublinha a emergência de um novo fenômeno: a “feminização da cultura”, isto é,

as mulheres não apenas entraram no mundo da cultura, dos negócios e da política, ou seja, conquistaram *o direito a vida* – o que não ocorre sem acirrados conflitos, dificuldades e tensões –, mas também têm continuamente feminilizado as próprias formas de existência social, a partir de suas práticas e de seus olhares diferenciados, trazendo perspectivas promissoras, embora não exclusivas, de construção de um novo mundo (RAGO, 2004, p. 33).

No plano educacional, esse novo contexto favoreceu o acesso da mulher à instrução nos seus diferentes níveis, sendo esse processo considerado um “efeito da modernidade” que se caracteriza por uma progressiva mudança de paradigma em que “os homens desejam ter ‘companheiras inteligentes’. Os Estados almejam mulheres instruídas para a educação básica das crianças. O mercado de trabalho precisa de mulheres qualificadas [...]” (PERROT, 2015, p. 95).

Percebe-se, assim, uma ruptura paradigmática não apenas nas concepções individuais dos sujeitos, mas, também, nos esforços por parte de Estados (através de políticas públicas específicas), Organizações Internacionais (como a Organização das Nações Unidas – ONU), Organizações Não Governamentais (ONGs) e movimentos sociais, a fim de garantir à mulher, além dos direitos civis e políticos, o direito à educação.

Ampliou-se o entendimento de que a garantia desses direitos não beneficia apenas as mulheres, mas também a coletividade, contribuindo tanto para a eliminação das desigualdades de gênero, quanto para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural e a construção de sociedades democráticas. O desenvolvimento pleno passou a estar diretamente atrelado à concepção que se tem do papel atribuído à mulher, visto que

a potencialização do papel da mulher e a plena participação da mulher em condições de igualdade em todas as esferas da sociedade, incluídos a participação nos

processos de tomada de decisões e o acesso ao poder, são fundamentais para o alcance da igualdade, o desenvolvimento e a paz (WORLD CONFERENCE ON WOMEN, 1995, citado por IBGE, 2014, p. 12).

Nesse sentido, cabe destacar, ao longo desse processo histórico de reconhecimento dos direitos das mulheres nas distintas dimensões da vida pública e privada, a emergência de alguns marcos significativos. Assim, no plano internacional, pode-se destacar: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), as Conferências Mundiais sobre as Mulheres realizadas pela Organização das Nações Unidas – ONU (México 1975, Copenhague 1980, Nairóbi 1985, Pequim 1995), a adoção da Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a Plataforma de Ação de Pequim (1995), os Objetivos do Milênio (2000) e a criação de uma Entidade da ONU para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres – a ONU Mulheres (2010).

Todas essas ações significaram importantes passos em direção à reflexão e à tomada de consciência da condição da mulher. Apesar das particularidades e desafios enfrentados por cada realidade do globo, procurou-se, a partir desses dispositivos, tratados e convenções, promover a eliminação de toda e qualquer forma de discriminação e violência contra a mulher e assegurar-lhe o direito à vida, à saúde, à propriedade, à participação política e à educação.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM (1985), e, mais recentemente, a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM (2003), constituem-se em marcos que permitiram, em momentos distintos, a ampliação dos debates em torno das questões de gênero em uma sociedade que é historicamente marcada pela cultura do patriarcado (SAFFIOTI, 2013).

A emergência desses dois órgãos proporcionou reflexões e ações concretas através da implementação de políticas públicas destinadas especificamente às mulheres, abrangendo áreas diversas como saúde, trabalho, e educação, assim como a problematização da questão da violência contra a mulher tão presente na sociedade brasileira.

Ainda analisando o contexto brasileiro, a publicação intitulada “Estatísticas de Gênero – Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010”, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pautando-se no pressuposto de que as estatísticas de gênero “devem refletir sobre as questões de gênero relacionadas com todos os aspectos da vida das mulheres e dos homens, incluindo as suas necessidades específicas, oportunidades ou contribuições para a sociedade” (IBGE, 2014, p. 11), apresenta, com base no último Censo realizado no país, uma sistematização dessas estatísticas.

No que se refere ao tema específico “situação educacional”, a publicação aponta para o fato de que as mulheres apresentam, na contemporaneidade, níveis de escolarização mais elevados, resultantes da mudança dos padrões culturais de gênero (IBGE, 2014).

De acordo com os dados apresentados pela publicação, as mulheres, sobretudo entre 15 e 59 anos de idade, apresentam níveis de analfabetismo menores do que os homens. No que se refere ao Ensino Médio e Superior, os percentuais seguem, da mesma forma, favoráveis às mulheres.

Esses dados são ratificados pelo documento “Censo da Educação Superior de 2012: resumo técnico”, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em julho de 2014. De acordo com essa publicação, houve um crescimento na quantidade de anos de estudo para ambos os sexos, porém os dados analisados evidenciam o surgimento de um deslocamento entre homens e mulheres, verificando-se um progressivo avanço dos percentuais que se referem à mulher, fenômeno que se acentuou progressivamente a partir do ano de 2005.

Ainda de acordo com o resumo técnico do Censo do Ensino Superior de 2012, a predominância feminina no Ensino Superior se verifica, igualmente, no que se refere ao percentual de concluintes, isto é, as mulheres não são a maioria apenas como ingressantes, mas também são as que em maior número concluem os cursos de graduação, apresentando crescimento significativo no período de 2009 a 2012 (INEP, 2014).

Por fim, a publicação “Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014” (IBGE, 2014), cuja principal fonte de informação para a construção dos indicadores foi a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2013, evidencia, igualmente, um deslocamento nos percentuais de nível de ensino por sexo em todas as regiões do país, a partir, sobretudo, do Ensino Médio.

No entanto, se, por um lado, os números têm privilegiado as mulheres, evidenciando maiores níveis de escolarização em relação aos homens (sobretudo no que se refere ao acesso, permanência e diplomação no Ensino Superior), cabe, por outro lado, refletir sobre como se construiu historicamente essa nova realidade, outrora tão desigual, pois, como afirma Auad (2003, p. 15), “o conhecimento histórico permite que se perceba como a situação das mulheres na atualidade foi se constituindo e como é possível modificá-la”.

Duby e Perrot (1994, p. 9) sublinham, ainda, que a escrita da história das mulheres “durante muito tempo foi uma questão incongruente ou ausente”, uma vez que a história, desde os antigos, enfatiza o protagonismo masculino: “o homem resplandece e age: afirmavam-no os Antigos e todos o repetem”.

Além disso, historicamente, “prende-se à percepção da mulher uma ideia de desordem. Selvagem, instintiva, mais sensível do que racional, ela incomoda e ameaça”. Representações estas que “atravessam a espessura do tempo e se enraízam num pensamento simbólico da diferença entre os sexos [...]” (PERROT, 1998, p. 9), influenciando profundamente os sujeitos e suas formas de ver, ser e estar no mundo.

Com relação à história das mulheres, Figueiredo (2013, p. 142) destaca, ainda, que

Os caminhos da história da mulher não se contam de modo claro e definido. São percursos sinuosos, intrincados, ao longo dos quais o historiador precisa dispensar cargas de muito preconceito presente nas fontes, desconfiar de suas lacunas, duvidar de suas verdades.

Dessa forma, reportando-se ao atual contexto educacional brasileiro expresso nos indicadores acima mencionados que revelam uma presença maciça da mulher nos cursos de graduação, percebe-se que a constatação de uma realidade vivenciada no presente abre possibilidades de análise sobre as relações de gênero e o(s) caminho(s) percorrido(s) pelas mulheres na luta pela conquista de direitos, sobretudo no que se refere ao acesso à instrução e ao Ensino Superior no Brasil, pois, como afirma Perrot (1998, p. 12) “o presente sempre coloca questões para a história, não por ela ter a resposta, mas porque ela pode, pelo menos, fornecer instrumentos de compreensão”.

Assim, considerando os pressupostos acima levantados e a relevância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) enquanto instituição de Ensino Superior de destacado prestígio e pioneirismo no contexto educacional brasileiro, levantou-se o seguinte problema de pesquisa: *Como se deu o acesso da mulher ao ensino superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)?*

Para responder ao problema levantado, estruturou-se o presente trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo se propõe a refletir sobre a trajetória da instrução feminina no Brasil, desde o acesso às escolas de primeiras letras até o ensino superior, buscando identificar as principais influências e concepções de educação que nortearam as iniciativas educacionais dirigidas às mulheres ao longo do tempo.

O segundo capítulo, por sua vez, procura refletir, inicialmente, sobre o ensino superior no Brasil, buscando traçar um breve panorama histórico contemplando não apenas a origem desse nível de ensino como também a sua consolidação e expansão. Ainda no segundo capítulo, e com base nesse breve panorama histórico do ensino superior brasileiro, dirige-se o olhar para o caso específico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS),

procurando identificar e refletir sobre os principais marcos constitutivos da instituição, de suas origens aos dias atuais.

O terceiro capítulo, por fim, apresenta de que maneira se deu a pesquisa a qual este trabalho se propôs, descrevendo a metodologia utilizada, os instrumentos utilizados e as diferentes fases, bem como apresenta, analisa e discute os resultados obtidos.

2 A INSTRUÇÃO FEMININA NO BRASIL: DO ABECEDÁRIO MORAL AO ENSINO SUPERIOR

*“Menina que sabe muito
É mulher atrapalhada;
Para ser mãe de família
Saiba pouco ou saiba nada.”
(Quadrinha popular)*

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre o percurso histórico da mulher no que se refere à conquista do direito à instrução, enfocando o contexto brasileiro. Pretende-se pensar as concepções de instrução feminina disseminadas e cristalizadas ao longo do tempo e suas implicações na formação intelectual feminina desde as primeiras iniciativas de alfabetização, ainda no século XVI, passando pelo maciço acesso das mulheres às Escolas Normais, no final do século XIX, até o acesso gradual ao ensino superior, já na segunda metade do século XX.

A quadrinha popular que inicia este capítulo, assim como muitos outros ditos e versinhos pertencentes ao imaginário popular e ainda hoje mencionados, exemplifica uma concepção amplamente difundida e defendida sob os mais diversos argumentos de que a relação *mulher-conhecimento* constitui-se em algo incompatível, perigoso e que rompe com a natureza e a ordem das coisas.

De acordo com Rosemberg (2012, p. 338), “ao observar o percurso da educação das mulheres no Brasil no sistema educacional, é possível apreender que as mudanças de regime – Colônia, Império, Primeira República – pouco afetaram a paisagem”. Ou seja, parece haver se prendido à mulher uma determinada concepção que, cristalizada nas mentalidades através de diferentes meios e instituições, atravessou séculos, orientando não apenas os comportamentos femininos, como, também, as práticas educativas direcionadas às mulheres.

Assim, à época do Brasil Colônia, período que se estende do século XVI ao XIX, “tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever” (RIBEIRO, 2007, p. 79). A instrução, desde os primeiros anos da colonização, era restrita ao sexo masculino, constituindo-se reflexo de uma tradição ibérica transportada de Portugal para o Brasil, pois a colonização abarcava não somente a posse e a exploração da terra, mas também a “aculturação, isto é, a inculcação, nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores” (SAVIANI, 2008, p. 29).

As práticas sociais e os valores culturais cultivados na Metrópole passaram a ser incorporados no cotidiano da Colônia, disseminando-se, assim, uma mentalidade que

colocava o homem no topo da hierarquia social, como principal ator nas relações sociais. A instrução, portanto, aparecia, seja na Metrópole seja na Colônia, como uma prerrogativa masculina, à qual a mulher não poderia aceder por ser incompatível com a “natureza” de seu sexo e com suas funções sociais: “o sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil. Uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais” (RIBEIRO, 2007, p. 79).

Um forte componente religioso não apenas reforçava, como também legitimava essa concepção acerca da figura feminina. A Igreja Católica, representando a grande potência religiosa da época e cuja influência se dava tanto no plano espiritual quanto material e, sobretudo, no político, sustentava que a hierarquia estabelecida entre homens e mulheres era natural, criada por Deus. Seus dogmas privilegiavam o masculino, pois apenas os homens podiam ter acesso ao sacerdócio, aos textos sagrados e ao conhecimento (à leitura e à escrita).

As mulheres, por sua vez, descendentes de Eva e, portanto, herdeiras do pecado original, tinham associada à sua imagem uma série de aspectos negativos que justificavam a submissão à qual seu sexo estava fadado. As únicas escapatórias para a mulher, pecadora por natureza, eram “a prece, o convento das virgens consagradas, a santidade. E o prestígio crescente da Virgem Maria, antídoto de Eva, rainha da cristandade medieval” (PERROT, 2015, p. 84).

Aliás, o prestígio alcançado pela figura sacra da Virgem Maria desde a Idade Média colaborava para a propagação da concepção de que a função primordial da mulher seria a maternidade – uma forma de expiação dos pecados e de redenção, uma vez que a *natureza feminina* era por si só pecadora.

Assim sendo, as primeiras iniciativas de instrução empreendidas pelos jesuítas nos primeiros anos da colonização portuguesa na América destinavam-se exclusivamente ao público masculino, e os colégios jesuítas que se multiplicaram ao longo do período colonial, seja para o ensino das primeiras letras, seja para o ensino secundário e superior, recebiam exclusivamente meninos.

Os colégios jesuítas proporcionavam, dentro desse público masculino, uma instrução que se dirigia tanto para os futuros sacerdotes, como para os filhos de colonos, para os filhos de senhores de terras e de minas e para os filhos de mercadores metropolitanos residentes na Colônia. À exceção daqueles que iriam se dedicar à atividade religiosa e missionária, os demais, na maioria das vezes, recebiam uma instrução primária e secundária nas instituições jesuíticas antes de embarcarem para Portugal a fim de realizarem os estudos superiores na

prestigiada Universidade de Coimbra que, desde a Idade Média, exercia o monopólio da educação superior em território luso.

De igual forma, a instrução dos indígenas, também a encargo dos padres jesuítas nos primeiros anos da colonização portuguesa no Brasil, era destinada exclusivamente ao sexo masculino. A obra de catequização, isto é, a conversão dos gentios à religião católica e principal atividade dos religiosos jesuítas, era extensiva a ambos os sexos, porém o ensino da leitura e da escrita era uma prerrogativa do sexo masculino, apesar de haver registros que assinalam para a demanda de instrução feminina, tanto por parte dos próprios indígenas, quanto por parte dos padres jesuítas.

Na verdade, nas sociedades indígenas, a despeito de suas peculiaridades culturais e religiosas, a mulher era vista como uma companheira do homem que, apesar de exercer atividades particulares e ocupar uma posição social diferenciada, não era vista como um ser inferior. Logo, para os indígenas não havia razão para que fosse negada a instrução à mulher visto que todas as atividades cotidianas das sociedades indígenas eram comumente partilhadas entre os membros de uma mesma comunidade.

Para alguns religiosos, como o padre Manoel de Nóbrega, personalidade emblemática desse período, a questão da instrução feminina e a construção de recolhimentos para mulheres no Brasil serviriam não apenas para a formação intelectual das mulheres indígenas, mas seriam igualmente úteis para se “lançar a base para a obra de moralização” das futuras famílias brasileiras, sob influência das concepções culturais portuguesas e dos preceitos religiosos católicos” (RIBEIRO, 2007, p. 81).

Como nos primeiros anos de colonização portuguesa na América o fluxo migratório era majoritariamente composto por homens que tendiam a compor arranjos familiares a partir de uniões com mulheres indígenas, enfatizava-se a importância da instrução destinada às indígenas com o duplo propósito de fornecer-lhes alguma erudição e, muito mais do que isso, inculcar-lhes as bases morais que se pretendia disseminar no novo território. As mulheres, quando instruídas, agiriam, então, como agentes em prol da propagação e fortalecimento de uma ideologia específica (europeia e cristã), garantindo assim a colonização através da assimilação de valores e tradições oriundos da metrópole portuguesa.

No entanto, apesar da tentativa de Nóbrega em levar adiante o projeto de instrução feminina ao enviar uma solicitação, através de carta endereçada à Dona Catarina, rainha de Portugal, a iniciativa foi qualificada como “ousada” e “inviável” por conta das possíveis “consequências nefastas” que o acesso das mulheres à cultura letrada poderia representar, visto que a própria Corte, à época, não possuía instituições educacionais destinadas às

meninas (RIBEIRO, 2007). A Corte, aliás, “só iria sancionar a criação de escolas femininas para a cidade de Lisboa em 1815”! (SAVIANI, 2008, p. 43).

As mulheres metropolitanas costumavam receber uma instrução elementar no próprio domicílio, em conventos ou em recolhimentos confessionais, sendo que a maioria das portuguesas, à época, era analfabeta. As mulheres das camadas sociais mais elevadas e mesmo aquelas provenientes da nobreza recebiam uma instrução elementar, fortemente orientada pelos princípios morais católicos, baseada no autodidatismo e restrita aos conhecimentos que podiam ser absorvidos no ambiente doméstico através da interação com familiares ou irmãs mais velhas.

Os saberes que compunham a instrução feminina limitavam-se a rudimentos de leitura e escrita que possibilitavam, no máximo, a leitura de livros de preces, um dos poucos materiais escritos aos quais as mulheres podiam aceder e cuja função estava muito mais a serviço da educação moral e religiosa do que propriamente intelectual. Aliás, conforme destaca Algranti (1993, p. 248),

apenas um reduzido número de mulheres tinha cesso a uma educação mais aprimorada. Dentre elas se encontram as religiosas que necessitavam de certos conhecimentos para poderem exercer seu ofício; algumas, porém, recebiam apenas uma instrução mínima a fim de acompanharem o ritual.

A partir da segunda metade do século XVII, surgiram, no Brasil, os primeiros conventos femininos, como o Convento de Santa Clara do Desterro, fundado em 1677, na Bahia, onde algumas poucas mulheres, de forma reclusa, puderam ter acesso a algum tipo de instrução. Nesses locais, “o ensino da leitura e da escrita era ministrado ao lado da música, do cantochão, do órgão e dos trabalhos domésticos, principalmente o preparo de doces e de flores artificiais” (RIBEIRO, 2007, p. 87).

Cabe destacar, contudo, que além das noviças os conventos também abrigavam um público leigo, como meninas órfãs e filhas de grandes senhores de terra ou de famílias de prestígio. O programa, porém, de estudos limitava o aprendizado ao mínimo, “de forma ligeira e leve” e com grande ênfase na formação moral (ARAÚJO, 2013, p. 50). Aquelas meninas que iriam se dedicar à vida religiosa recebiam uma formação complementar: aprendiam latim e música.

Às demais meninas, no entanto, oferecia-se uma formação que enfatizava o aprendizado de saberes mínimos e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao funcionamento de um futuro lar, sendo igualmente relevante que “a mestra lhes refira alguns

passos da história instrutivos e de edificação, e as faça entoar algumas cantigas inocentes, para as ter sempre alegres e divertidas”, pois, além de apresentarem habilidades manuais e culinárias, as meninas deveriam ser preparadas para serem uma companhia “agradável” aos maridos (ARAÚJO, 2013 p. 51).

Importante destacar que os conventos, apesar de proporcionarem às meninas alguma instrução, eram, por sua natureza, espaços dedicados à vida religiosa e à reclusão. Proporcionar às meninas o acesso à instrução não era o principal objetivo a ser empreendido nestes locais. O acesso ao conhecimento era proporcionado unicamente por conta do estilo de vida que se cultivava e vinha acompanhado de uma série de obrigações e restrições que a vida religiosa impunha, como, por exemplo, a leitura de obras sacras, exclusivamente.

Além disso, os conventos representavam, para aquelas mulheres que não se dedicavam à vida religiosa e para a mentalidade comum, muito mais um espaço de clausura. Nesses espaços, o sexo feminino poderia ficar confinado por conta de alguma falta cometida contra a moral social da época, não despertando ou sendo tentado por paixões proibidas. Os conventos podiam representar, ainda, para as mulheres solteiras que não haviam conseguido contrair matrimônio ou sem amparo familiar (viúvas, desquitadas), uma opção de vida, visto que a vida religiosa era a única possibilidade “digna” que lhes restava.

Os recolhimentos para meninas, por sua vez, podiam ser mantidos por congregações religiosas ou por leigos, porém a função primordial destes estabelecimentos era abrigar meninas órfãs e prepará-las para um futuro casamento, representando um local de transição e de formação para a vida doméstica. Antes de serem locais destinados à instrução feminina, pretendia-se em tais espaços “uma educação de costumes de acordo com os modelos de virtude feminina da época”. Não havia, assim, por que enfatizar o aprendizado da leitura e da escrita, visto que as prendas domésticas deveriam ocupar a maior parte do tempo das meninas, preparando-as, de fato, para a vida social (ALGRANTI, 1993, p. 252).

Os estatutos do Recolhimento do Rio de Janeiro, fundado em 1739, no qual se admitiam meninas entre 9 e 11 anos de idade, “filhas legítimas e brancas”, preferencialmente órfãs de pai e mãe e sem nenhum amparo, constituem-se em bom exemplo que revela o tipo de preparo que as meninas recebiam nos recolhimentos. O estatuto desta instituição assim preconizava:

No tempo que lhes sobejar destes exercícios espirituais, se ocuparão em cozer, fazer rendas e em aprender todas as mais cousas que são necessárias a uma mulher honesta, e uma boa mãe de família, para que com as suas prendas adquiridas facilitem melhor o seu estado; e se recomenda muito à regente, que com cuidado particularmente evite nas recolhidas a ociosidade (ALGRANTI, 1993, p. 252).

Cabe destacar que, nesse contexto, “o que se observa [...] é o total desinteresse por parte dos monarcas na criação de estabelecimentos que pudessem aprimorar o estado da educação feminina na Colônia” (ALGRANTI, 1993, p. 254). Aliás, as poucas iniciativas empreendidas pela Coroa portuguesa com relação à instrução feminina, como a confirmação do Recolhimento das Macaúbas, em 1789, e a autorização para a criação, por meio de iniciativa particular, de um educandário feminino em Sabará, em 1777, se relacionam muito mais com a política portuguesa de restrição à vida religiosa feminina na Colônia do que com uma política de incentivo à criação de estabelecimentos para a instrução de meninas.

Algranti (1996, p. 252) salienta que a restrição por parte da Coroa portuguesa para criação de conventos femininos estava ligada ao fato de que, desde o início da colonização, “esperava-se que as mulheres desempenhassem os papéis de mães e esposas, ajudando a povoar o vasto território. Não havia espaço para a vida religiosa feminina na Colônia”. Contudo, importante salientar que, apesar de todo o quadro desfavorável, os conventos e recolhimentos eram os únicos espaços institucionais onde as mulheres da Colônia poderiam receber alguma instrução.

Por volta da segunda metade do século XVIII, sob o reinado de Dom José I, o Marquês de Pombal, enquanto ministro do Império (1750-1777) e fortemente influenciado pelos ideais iluministas que se propagavam pela Europa à época, lançou as bases de uma grande reforma que objetivava o “derramamento das luzes da razão’ nos mais variados setores da vida portuguesa”, voltando-se especialmente para a educação que “precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha [...] preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência” (SAVIANI, 2008, p. 80).

Assim, sob forte influência iluminista, Pombal iniciou um movimento reformista que visava implantar em Portugal as bases de um Estado forte e esclarecido em que o desenvolvimento da cultura geral, o progresso das artes, das letras, e o progresso científico apareceriam como elementos fundamentais a serem desenvolvidos.

Empreendeu-se, como consequência da nova conjuntura política portuguesa, uma grande reforma educacional, iniciando pelo fechamento de todos os colégios jesuítas e a expulsão, em 1759, da Companhia de Jesus de todos os territórios pertencentes a Portugal. Seguiu-se uma grande reforma nos estudos maiores, sobretudo na Universidade de Coimbra, e nos estudos menores (escolas de primeiras letras).

No que diz respeito ao contexto brasileiro, as reformas pombalinas implicaram no fechamento dos colégios jesuítas, na implementação das chamadas Aulas Régias², na contratação de professores leigos, no controle da atividade docente através da proibição do ensino (mesmo particular) por pessoas que não tivessem sido aprovadas em exames de habilitação e idoneidade comprovada pela Diretoria Geral de Estudos e seus delegados e na instituição do Subsídio Literário, imposto cobrado sobre o consumo de carne e a produção de aguardente com o objetivo de financiar as reformas educacionais em andamento.

Cunha (2007, p. 76) destaca que, no processo de organização de um sistema público, estatal e laico de ensino, ainda antes da expulsão definitiva dos jesuítas do território brasileiro, o Alvará de 17 de agosto de 1758 “determinava que se criassem, em cada povoação, duas cadeiras de primeiras letras, uma para meninos, outra para meninas, em lugar das escolas jesuítas existentes”.

No entanto, apesar das determinações contidas no referido alvará, as cadeiras de primeiras letras para meninas não foram implementadas de maneira extensiva em todo o território brasileiro. As poucas iniciativas de instrução feminina empreendidas neste período representam tentativas pontuais, principalmente na região Norte do país, que não tiveram repercussão ampla nem significaram um acesso massivo das mulheres à instrução³.

Cabe destacar, assim, que nesse cenário de reformas educacionais, no que se refere à instrução feminina não houve mudanças no sentido de proporcionar uma ruptura com o velho paradigma. Aliás, se por um lado o Iluminismo manifestava profunda fé no poder transformador da educação, por outro, no entanto, os iluministas “não se propunham a lutar pelo desenvolvimento de todos os membros do corpo social” (PALLARES-BURKE, 2001, p. 55).

Influenciados pelas ideias de Locke (1632-1704) e Mandeville (1670-1733), muitos intelectuais iluministas manifestavam uma posição contraditória: ao mesmo tempo em que defendiam a razão como prerrogativa de todos, manifestavam profunda desconfiança com relação à instrução do povo, pois “muitos eram [...] os que ainda continuavam a crer que oferecer às massas as mesmas oportunidades educacionais oferecidas às elites era algo

² Cardoso (2004, p. 182) nos esclarece que a chamada Reforma dos Estudos Menores de 1759 instituiu um modelo de ensino caracterizado pelo ensino de cadeiras avulsas, sem a presença de um sistema de ensino articulado, seriado.

³ Stamatto (2002, p. 4) afirma que em 9 de junho de 1759, na localidade de Caucaía (Ceará), foi aberto um estabelecimento com 142 alunos de ambos os sexos. Já, em Paiacus (Ceará), foi aberto um outro estabelecimento com 29 meninos e 34 meninas. Estas iniciativas, porém, representam ações pontuais cujos registros não nos permitem ir além do número de inscritos.

subversivo ou, no mínimo, visionário”: a harmonia e o progresso social dependiam da ignorância (PALLARES-BURKE, 2001, p. 56).

E as mulheres, assim como a grande massa da população, constituíam um grupo social que, caso recebesse algum tipo de instrução, ainda que mínima, poderia romper com a ordem social vigente, desestabilizando e trazendo prejuízos para o corpo social. Acreditava-se que o acesso ao conhecimento, por parte de grupos excluídos e desprivilegiados socialmente, poderia implicar na leitura de livros e panfletos subversivos, disseminando novas ideias e conduzindo a revoltas e levantes populares, colocando em risco não apenas os regimes políticos, como também a fé cristã e os valores culturais que trabalhavam a serviço de grupos sociais privilegiados na manutenção do *status quo*.

Nesse contexto, Luís Antônio Verney (1713-1792), um dos maiores representantes do Iluminismo português e que influenciou intelectualmente o Marquês de Pombal em suas reformas educacionais, escreveu, em 1746, a obra “O verdadeiro método de estudar”, dedicando um apêndice à reflexão sobre a instrução feminina.

A proposta de Verney pretendia uma instrução que formasse a mulher para o lar e a serventia doméstica, além da tarefa de educar os filhos e do domínio da arte de “prender” o marido em casa. O autor criticava a falta de instrução das mulheres portuguesas e, por conseguinte, das brasileiras e sugeria, para a formação intelectual feminina, a leitura de histórias, noções de aritmética, de línguas e de dança, entre outros conhecimentos.

Outro expoente do iluminismo português que exerceu influência intelectual nas reformas pombalinas foi Ribeiro Sanches (1699-1783), médico e pensador do iluminismo português. Em seu manual intitulado “Educação de uma menina até a idade de tomar estado no reino de Portugal”, datado de 1754, o autor advoga em favor de uma instrução mínima para o sexo feminino.

Seria necessário que uma menina ao mesmo tempo que aprendesse o risco, a fiar, a coser e a talhar, que aprendesse a escrever, mas escrever para escrever uma carta, para assentar em um livro que fez tais e tais provisões para viver seis meses em sua casa; para assentar o tempo de serviço dos criados e jornaleiros, e os salários; para escrever nele o preço de todos os comestíveis, de toda a sorte de pano de linho, de panos de seda, de estamenhas, de móveis da casa; os lugares aonde se fabricam ou aonde se vendem mais barato [...] Seria útil e necessário que soubesse tanto de aritmética que soubesse calcular quanto trigo, azeite, vinho, carnes salgadas, doces que serão necessários a uma família; escrever no seu livro os vários modos de fazer doces e a despesa, e prever o proveito ou a perda que pode destas provisões tirar uma casa [...] Não lhe ficaria muito tempo para enfeitar-se vãmente, e muito menos para se pôr a uma janela ou a uma varanda, ler novelas e comédias e passar o tempo enleada na ternura dos amantes (SANCHES, 1754, citado por ARAÚJO, 2013, p. 50).

Apesar de se perceber certa preocupação por parte dos intelectuais acima citados em relação à instrução feminina, notam-se, no entanto, poucas ações concretas empreendidas no período colonial brasileiro no sentido de se implementar uma instrução pública destinada ao público feminino. Aliás, “a educação feminina estava longe de ser uma ideia generalizada ou uma prática corriqueira mesmo entre a elite da Colônia” que julgava muito mais conveniente a criação de conventos do que de educandários destinados à instrução feminina (ALGRANTI, 1993, p. 260).

As poucas iniciativas de instrução feminina enfatizavam o desenvolvimento de habilidades e competências domésticas e a formação moral da mulher, sendo que “até 1808, a educação de uma maneira geral continuou a mesma” e, mesmo “com a vinda de D. João VI, as mudanças culturais não atingiriam de imediato as mulheres” (RIBEIRO, 2007, p. 89).

E isto se deve ao fato de que, tanto “na lei, como nos costumes, a ideologia da supremacia masculina era prevalente” (HAHNER, 2003, p. 44). Aliás, se os costumes e a religião exerciam importante papel na manutenção dessa supremacia masculina, a Lei também exercia parcela significativa de influência.

As Ordenações Filipinas, por exemplo, foram compiladas em Portugal em 1603, e permaneceram, no Brasil, quase que intactas até a promulgação do Código Civil de 1916 e designavam o marido como “cabeça do casal”, enquanto que a mulher era considerada “perpetuamente menor”:

Uma mulher casada tinha que se submeter à autoridade do marido nas questões relativas à educação, criação e local de residência dos filhos. A lei negava às mulheres casadas o direito de envolver-se no comércio, de alienar bens imóveis por venda ou doação, e, ainda, de administrar a propriedade sem o consentimento de seus maridos (HAHNER, 2003, p. 44-45).

Evidentemente, apesar de se falar da quase inexistência de iniciativas de *instrução* feminina no período colonial, cabe salientar que isso não significava que as mulheres não fossem *educadas*, pois, conforme sublinha Lopes (2008, p. 838), “educación e instrucción son claramente diferenciadas, cabiendo la primera a la familia y la segunda a la escuela o preceptor”.

Assim, a *educação* das meninas à época colonial não implicava, necessariamente, a instrução ou a frequência em estabelecimentos de ensino, mas dava-se através de uma série de símbolos, códigos, práticas e interações sociais que, quando assimilados, acabavam definindo espaços e orientando comportamentos. A moral europeia cristã, por exemplo, através de seus códigos e símbolos, foi capaz de exercer forte influência na educação das mulheres, ditando

padrões de comportamento e delimitando o espaço de atuação da mulher na sociedade, reforçando o sistema patriarcal.

Portanto, se, por um lado, no contexto do Brasil Colônia, a escassez de estabelecimentos destinados exclusivamente à instrução feminina e a inexistência de escolas para meninas impossibilitavam uma formação intelectual das meninas igual à dos meninos ou mesmo uma formação acadêmica inicial para elas, por outro, porém, as meninas recebiam uma educação mais moral que intelectual, que ajudava a reproduzir e reforçar o paradigma vigente.

Com a transferência, em 1808, da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, não apenas o quadro político e econômico da Colônia passou por transformações. Pouco a pouco novos costumes passaram a ser introduzidos e, por consequência, o modo de vida, sobretudo da classe dominante, passou por transformações substanciais.

No que se refere à mulher, percebe-se uma maior abertura para os costumes vindos de além-mar, porém não há uma ruptura imediata com a imagem herdada do período colonial, pois ainda repousava sobre a mulher, no início do século XIX, uma série de interditos, costumes e códigos sociais que enfatizavam a reclusão, o recato, a ênfase no desenvolvimento de uma moral católica e a ignorância enquanto qualidade a ser cultivada.

A própria d. Carlota Joaquina, esposa de d. João, ao percorrer, montada a cavalo, as ruas da cidade, desmoralizou o costume de ficarem as mulheres encerradas em casa, assim como o de saírem à rua embuçadas, como se fossem muçulmanas (COSTA E SILVA, 2011, p. 51).

E não foi apenas a vinda da família real e da corte portuguesa para o Brasil que introduziu a assimilação de novos costumes. A abertura dos portos às nações amigas, uma das primeiras medidas de D. João VI em território colonial, proporcionou a entrada de um grande número de profissionais estrangeiros, sobretudo franceses e ingleses, que passaram a exercer forte influência intelectual e cultural na sociedade brasileira, conforme observa Costa e Silva (2011, p. 51):

No Rio de Janeiro, as mulheres de posses passaram a vestir-se, primeiro, a imitar as nobres de Lisboa; depois, a seguir as notícias de Paris. Os homens trajavam rigorosamente à inglesa, com lãs pesadas, [...], e, além de não dispensarem os anéis, gostavam de ostentar suas condecorações e uma grossa corrente de ouro a atravessar o colete (COSTA E SILVA, 2011, p. 52).

No fluxo destas modificações, no que tange à instrução feminina, “apesar da desconfiança ou, mais ainda, do temor” que se tinha com relação às iniciativas de educação

feminina em estabelecimentos destinados a esse fim e a seus possíveis efeitos, algumas poucas meninas passaram a ir estudar fora de casa, em escolas femininas que foram surgindo nessa época por iniciativas particulares (COSTA E SILVA, 2011, p. 51).

Grande parte dessas escolas era dirigida por professoras francesas, inglesas e alemãs que proporcionavam às meninas um currículo mais amplo e sistematizado, diferindo das lições esparsas outrora ministradas na própria casa das meninas, reduzidas ao aprendizado da leitura e da escrita e a noções elementares de cálculo. Aliás, a preocupação com a instrução feminina e a disseminação de instituições de ensino para meninas era reflexo de uma tendência que vinha se consolidando na Europa.

Além disso, se, nesse contexto, havia, por parte de pais e maridos, o temor de que a alfabetização de suas filhas e esposas pudesse facilitar a correspondência entre pretendentes indesejados ou entre amantes, havia, também, a necessidade de se instruir as mulheres, visto que conhecimentos básicos de leitura e escrita e o aprendizado de línguas estrangeiras possibilitavam casamentos mais vantajosos, a manutenção do *status* ou, até mesmo, a ascensão social.

Era preciso, portanto, que a instrução feminina abrangesse novas temáticas, incluindo, por exemplo, regras de convívio social, uma vez que os novos costumes, introduzidos por influência da presença da Corte em território colonial, impunham novos modos de falar, agir e pensar que deveriam ser aprendidos, sobretudo pelas moças da elite social, pois “começou-se a desviar o olhar de quem, à mesa, levava a faca à boca, e as mães repreendiam os filhos e, com maior rigor, as filhas que amassassem com os dedos um bolinho de comida em vez de usar o garfo” (COSTA E SILVA, 2011, p. 52).

No entanto, a adesão a essas mudanças não se deu de forma imediata, nem de forma homogênea por todo o território e por todas as camadas sociais do Brasil, já que “houve homens que não se conformaram com as novidades e continuaram a manter suas esposas e filhas fechadas em casa, só saindo para ir à igreja, acompanhar procissão e cumprir o menor número possível de obrigações sociais” (COSTA E SILVA, 2011, p. 51).

Mesmo entre as mulheres houve resistência à assimilação dos novos costumes que eram vistos com receio, dado que desestabilizavam a ordem que há muito regia a vida social, marcando tempos, espaços e papéis sociais. Aliás, fora do Rio de Janeiro e de cidades como São Luís, Recife e Salvador, os velhos costumes se mantiveram intactos por um longo período e os conventos ainda eram, para muitos, os únicos espaços “seguros” para abrigar as mulheres e lhes fornecer algum conhecimento, restrito ao mínimo, evidentemente.

Muitas das referências que se tem sobre a realidade brasileira do início do século XIX provêm da percepção de estrangeiros que vieram para o Brasil juntamente com a coroa portuguesa ou logo após a abertura dos portos brasileiros, pois, “até a chegada da família real e da paz de 1815, o acesso de estrangeiros era restrito”, mas, a partir de 1816, a situação se alterou radicalmente, “vendo-se o país, de um dia para o outro, coalhado de estrangeiros – entre cientistas, viajantes, religiosos ou meros curiosos – interessados em conhecer não só a natureza, como essa civilização de ‘raças misturadas’ ao sabor dos trópicos” (SCHWARCZ, 2011, p. 238).

Através da pena e/ou do pincel de muitos viajantes, artistas e mesmo cientistas (muitos integrantes de missões artísticas e científicas, a serviço de seus países de origem), é possível não apenas ter um panorama geral da sociedade brasileira oitocentista, mas, também, é possível captar aspectos importantes da vida social e, por consequência, da condição feminina deste período.

Jean-Baptiste Debret (1768-1848), por exemplo, pintor e desenhista francês, que integrou, em 1817, a Missão Artística Francesa, foi capaz de captar em seus desenhos, feitos ao longo dos 15 anos em que viveu no Brasil, importantes aspectos do cotidiano e da sociedade brasileira, sobretudo da cidade do Rio de Janeiro.

Na obra “*Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*”, publicada em Paris entre 1834 e 1839, Debret traz 153 trabalhos acompanhados de textos explicativos que demonstram uma preocupação em retratar a realidade brasileira do início do século XIX, incluindo aspectos naturais (flora e fauna) e sociais (populações, hábitos e modos de vida dos diferentes grupos étnicos e sociais).

No que se refere à temática específica da mulher, que interessa a este trabalho, um olhar atento sobre a obra de Debret “[...] permite compartilhar com o autor as representações simbólicas sobre as mulheres nos oitocentos e analisar as relações de gênero que se estabeleciam no Rio de Janeiro na transição da Colônia para o Império no Brasil” (BANDEIRA, 2007, p. 1).

Além disso, não apenas as questões de gênero podem ser inferidas a partir da obra de Debret, já que as questões de raça e classe também se fazem presentes, do mesmo modo que a questão da instrução feminina. Uma breve análise da obra intitulada “Uma senhora brasileira em seu lar” (1830), por exemplo, é capaz de fornecer aspectos relevantes para a compreensão da instrução feminina no início do século XIX.

Na imagem (Figura 1), sem se prender a uma análise detalhada dos aspectos estéticos, é possível perceber uma cena do cotidiano doméstico que, a partir de seus personagens, cores

e cenário, suscitam a reflexão e transportam o observador para o cenário oitocentista: um Brasil monárquico e escravocrata.

Em um ambiente aparentemente simples, sem mobília e utensílios domésticos luxuosos, se tem a figura de uma senhora, acompanhada de seus escravos domésticos, que se dedica à costura, enquanto sua filha, sentada à sua frente, parece repassar a lição.



Figura 1 – DEBRET, Jean-Baptiste. Uma senhora brasileira em seu lar. In: *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*, 1834-1839.

A lição, no entanto, se reduz a uma folha de papel onde é possível perceber apenas algumas letras do alfabeto (ABC...), o que sugere que a menina encontra-se em processo inicial de alfabetização. Aliás, não era raro o fato de que muitas meninas aprendessem apenas o alfabeto!

Ribeiro (2007, p. 80) atenta para a existência de “abecedários morais” em que cada letra do alfabeto continha implícito o comportamento que a sociedade esperava de uma mulher: “a letra A significava que a mulher deveria ser amiga de sua casa, H humilde a seu marido, M mansa, Q quieta, R regrada, S sizada, entre outros”. O material didático encerrava a lição dizendo que “se ela cumprisse esse abecedário saberia mais do que aquelas senhoras que liam livros religiosos”.

Bandeira (2007, p. 4) destaca, ainda, que Debret não se restringiu a registros pictóricos sobre a instrução das meninas brasileiras. O pintor também registrou, por escrito, algumas observações importantes, atentando para o fato de que,

em 1815, [a educação das jovens brasileiras] se restringia, como antigamente, a recitar preces de cor e a calcular de memória, sem saber escrever nem fazer as operações. Somente o trabalho de agulha ocupava seus lazeres, pois cuidados relativos ao lar são entregues sempre às escravas (DEBRET, 1989, citado por BANDEIRA, 2007, p. 4).

O pintor francês sublinha, contudo, que, apesar dos costumes herdados do passado colonial privilegiarem a ignorância feminina, com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, “novos hábitos de sociabilidade” passaram a ser introduzidos. A leitura do breviário, por exemplo, passou a ser estimulada e “o livro de missa passou a ser símbolo de *status* intelectual e código de acesso à sociedade católica da época que erigia signos de identificação entre os pares nos rituais religiosos e no dia-a-dia” (BANDEIRA, 2007, p. 4).

Todavia, é importante destacar que, apesar da emergência de um cenário favorável a mudanças, nas duas primeiras décadas do século XIX, não houve iniciativas públicas no que se refere ao estabelecimento de um sistema primário de ensino nem para meninos nem para meninas. Além disso, as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que vinham se processando desde 1808 não abrangiam a totalidade do imenso território brasileiro, ficando restritas ao Rio de Janeiro, a nova sede administrativa e cultural do império português.

Grande parte das preocupações com relação à instrução nos primeiros tempos após a transferência da Corte portuguesa para o Brasil centrava-se no ensino superior, pois havia a necessidade de formação de quadros para o funcionamento do aparato burocrático do Estado e para garantir a defesa e a segurança territorial⁴.

Assim, “a partir de 1808, foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos” (CUNHA, 2007, 63). Surgiram, então, os cursos que preparavam burocratas para o Estado, oferecidos pelos estabelecimentos militares (Academia Militar e Academia da Marinha), os cursos de medicina e cirurgia e o curso de matemática. Outros cursos superiores foram criados nesse mesmo

⁴ Em 18 de fevereiro de 1808, ainda em Salvador, logo que a Coroa portuguesa aportou em solo americano, foi criado um Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Ainda em 1808, já no Rio de Janeiro, foi criada a Academia de Marinha, e, em 1810, a Academia Real Militar, cujo objetivo era a formação de oficiais e de engenheiros civis e militares e onde se implantou o núcleo inicial da atual Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foram instalados, também, dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

período para a formação de profissionais não militares para a burocracia do Estado, como os de Agronomia, de Química, de Desenho Técnico, de Economia Política e de Arquitetura.

Cursos como Direito (criados após da Independência do Brasil), Desenho, História, Música e Belas Artes, por sua vez, desempenhavam a função de “formar especialistas na produção de bens simbólicos” para a “o consumo das classes dominantes” (CUNHA, 2007, p. 64).

Todos esses cursos, no entanto, acolhiam um público exclusivamente masculino, oriundo da elite social, e proporcionavam uma formação que visava unicamente suprir as necessidades imediatas do Estado (administração, segurança e cultura).

As mudanças mais significativas com relação à instrução de meninas, como, por exemplo, a crescente demanda e o prestígio que as preceptoras francesas e inglesas começaram a adquirir, sobretudo na educação das meninas da elite, se reduziram à sede do Império, o Rio de Janeiro. Nas demais províncias, no entanto, longe da influência direta da Corte, perdurava a inexistência de espaços e profissionais destinados à instrução, principalmente das mulheres.

A primeira Lei Imperial referente ao ensino público primário data de 15 de outubro de 1827, somente após a proclamação da independência do Brasil (1822), no Primeiro Reinado, e se inscreve em um contexto de organização política, econômica e social do país recém-independente.

Como escrevia em ofício a seu governo, em meados de dezembro de 1822, o agente diplomático da Áustria na Legação do Brasil, o barão de Mareschal, tudo estava por fazer. “Não há constituição, códigos legais, sistema de educação; nada existe exceto uma soberania reconhecida e coroada” (NEVES, 2011, p. 100).

A referida lei significou, portanto, um marco importante, ao menos sob o ponto de vista legal, no processo de organização da instrução no Brasil visto que pretendia estabelecer as diretrizes gerais para a organização da instrução pública brasileira.

O texto legal, disposto em dezessete artigos, determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império e definia os locais destinados ao ensino, o processo de seleção de professores e o ordenamento dos mesmos, bem como o método de ensino a ser utilizado (Ensino Mútuo⁵) e os conteúdos a serem ministrados nas aulas, assim definidos no artigo 6º:

⁵ O Ensino Mútuo ou Lancasteriano consistia em uma proposta que visava superar o ensino individual (até então utilizado), pois agrupava um grande número de alunos em uma mesma sala de aula, separados por níveis de adiantamento. Este método tinha por objetivo ensinar o maior número de alunos possível em pouco tempo e se

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, proporcionais à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Segundo Jinzenji (2010, p. 214), a Lei de 15 de outubro de 1827, também conhecida como Lei Geral do Ensino, representava uma tentativa de pôr em prática um novo “modo de socialização escolar” que deveria se impor a outros modos de escolarização⁶, devendo “incidir, preferencialmente, na mais tenra idade, para garantir seus efeitos”.

E esse novo modo de socialização escolar caracterizava-se, sobretudo, pela “forma escolar”, uma invenção da época moderna, datada dos séculos XVI e XVII, que

define um espaço, a *escola*, distinto do espaço das outras práticas sociais; um tempo específico, o tempo escolar; saberes específicos a serem ensinados e o modo de fazê-lo; a relação pedagógica entre mestres e alunos, e a submissão de ambos a regras suprapessoais numa forma de exercício do poder; domínio do código de comunicação, a linguagem escrita (JINZENJI, 2010, p. 215).

Era justamente através dessa “forma escolar”, ou seja, através da institucionalização da educação, que se pretendia “difundir as luzes, civilizar os bárbaros, implementar a ordem, consolidar o Estado independente e torná-lo moderno”, surgindo, nesse contexto, a preocupação de se criar “escolas extensivas à grande massa da população e à parcela feminina” (JINZENJI, 2010, p. 215).

Assim sendo, observa-se que a Lei de 15 de outubro de 1827, além de estabelecer as diretrizes gerais para a organização da instrução pública, determina, através dos artigos 11, 12 e 13, a criação de “escolas de meninas”, definindo o currículo, o processo de seleção e o soldo das professoras, conforme explicita o trecho a seguir:

Art. 11 - Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

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 domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida

opunha ao ensino individual por este último ser considerado mais demorado e dispendioso, não apresentando vantagens para a escolarização das massas (JINZENJI, 2010).

⁶ Relevante destacar que, à época, inexistindo um sistema de ensino regulado pelo Estado, não havia consenso sobre o método de ensino, os materiais e o tempo de estudos. No entanto, o método comumente utilizado era o individual em que o mestre ia até a casa do aluno ou recebia os alunos em sua residência ou escola e ministrava a lição aluno por aluno. Uma metodologia de ensino demorada, dispendiosa e que não atendia as necessidades do Estado que preconizava a urgência na implantação de uma instrução primária.

honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13 - As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Contudo, é importante destacar que a Lei Geral do Ensino não teve efeitos imediatos. Isso se deveu, em parte, ao fato de que o próprio texto legal definia que as escolas de primeiras letras seriam criadas nas “cidades, vilas e lugares mais populosos” (art. 1º). No contexto em que foi redigida a Lei, no entanto, os locais mais populosos se restringiam a poucas localidades (em especial àquelas que tinham algum caráter político e/ou econômico relevante como, por exemplo, Rio de Janeiro e Salvador). A dificuldade de comunicação entre as localidades e as disputas de poder entre o governo central e os governos provinciais, em alguns casos, também dificultavam a efetiva implementação das leis.

Além disso, o artigo 2º definia que os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, marcariam “o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem”, porém a resolução final ficava a encargo da Assembleia Geral, fato que burocratizava a tomada de decisões, pois todas as decisões deveriam passar obrigatoriamente pelo crivo do governo central.

A nomeação dos professores também ficava a encargo do Governo, conforme explicita o art. 7º: “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte do Governo para sua legal nomeação”. Ademais, só seriam examinados “os cidadãos brasileiros que [estivessem] no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta” (art. 8º).

A Lei determinava, ainda, que os professores que não tivessem a formação necessária para ensinar as primeiras letras de acordo com a metodologia do Ensino Mútuo (preconizado pela Lei), deveriam ir “instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (art. 5º).

Essa série de recomendações, no entanto, ao invés de favorecer a expansão das escolas de primeiras letras, mostrou a fragilidade da incipiente administração governamental do Império brasileiro em gerir um vasto território e administrar os recursos financeiros, materiais e de pessoal destinados à instrução pública. E, no caso da implementação das escolas de meninas, esbarrou-se, ainda, em valores morais e padrões de comportamento tradicionais.

Se, por um lado, autorizava-se a abertura de escolas de meninas (apesar do currículo diferenciado para elas, enfatizando-se as “prendas domésticas” mais do que as atividades propriamente intelectuais), por outro, no entanto, quem seriam as meninas enviadas a essas escolas ou, ainda, quem seriam aquelas que iriam ministrar as aulas, as Mestras?

Em uma sociedade que limitava a participação feminina ao espaço privado (o lar era o lugar, por excelência, da mulher), que era fortemente influenciada por valores tradicionais que negavam à mulher o acesso ao saber e que não dispunha de espaços de formação docente para elas, a formação de mestras era tarefa quase que impossível de ser alcançada.

Outro importante marco legal no que se refere à instrução pública foi o Ato Adicional de 1834. Através deste ato, o governo central concedia maior autonomia às províncias e, em matéria específica de educação, descentralizava a responsabilidade, deixando a cada província a responsabilidade pela organização tanto do ensino primário e secundário quanto da formação docente.

A partir de então, as províncias começaram a se organizar, discutindo e estabelecendo legislações específicas sobre o ensino, a criação de Escolas Normais e a autorização (ou a interdição) para as mulheres frequentarem os cursos de formação docente. Apesar da relativa autonomia das províncias em legislar sobre a instrução, a Lei de 1827 continuou, contudo, a orientar e servir de base para muitas das legislações provinciais, não oferecendo estímulos à efetiva implementação de um sistema de ensino que contemplasse, de fato, o público feminino.

Com relação ao exercício do magistério e a formação de docentes, Stamatto (2002, p. 6) destaca que “as legislações provinciais estão repletas de restrições ao exercício do magistério por parte das mulheres”. Estas restrições se traduzem em uma série de requisitos que as mulheres deveriam atender para que pudessem frequentar as Escolas Normais que, através dos Cursos Normais, formavam os quadros docentes.

Assim sendo, além da boa conduta atestada pelo pároco, a aspirante a professora deveria estar dentro de uma determinada faixa etária, ter a autorização do pai ou do marido (caso fosse casada), além de apresentar a certidão de óbito do marido (caso fosse viúva) ou, se fosse desquitada, justificar a separação comprovando comportamento honrado (STAMATTO, 2002).

Novamente através de um olhar estrangeiro, é possível perceber que, apesar de alguns esforços legais, havia, ainda, uma série de entraves que não permitiam ou dificultavam o acesso da mulher à instrução no século XIX, conforme se apreende do excerto a seguir transcrito, o qual contém aspectos reveladores da realidade feminina oitocentista.

Pouca coisa tenho também a dizer sobre a escola para meninas. Em geral, no Brasil, pouco se cuida da educação da mulher; o nível da instrução dada nas escolas femininas é pouquíssimo elevado; mesmo nos pensionatos frequentados pelas filhas das classes abastadas, todos os professores se queixam de que se retiram as alunas justamente na idade em que a inteligência começa a se desenvolver. A maioria das meninas enviadas à escola aí entram com a idade de sete ou oito anos; aos treze ou quatorze são consideradas como tendo terminado os estudos. O casamento as espreita e não tarda em tomá-las. Há exceções, está visto. Alguns pais mais razoáveis prolongam a permanência no pensionato ou fazem dar a instrução em casa até dezessete ou dezoito anos; outros mandam suas filhas para o estrangeiro. Habitualmente, porém, salvo uma ou duas matérias bem estudadas, o francês e a música, a educação das jovens é pouco cuidada e o tom geral da sociedade disso se ressentem. Claro está que, na sociedade brasileira, mulheres há cuja inteligência recebe um alto grau de cultura; mas a minha afirmação nem por isso deixa de ser verdadeira; são meras exceções e nem outra coisa se poderia dar com o atual sistema de educação, sendo que as mulheres que o personificam sentem amargamente a influência de um tal sistema sobre a situação que para o seu sexo criam os costumes nacionais (AGASSIZ, 2000, p. 435-437).

Louis Agassiz (1807-1873), zoólogo e geólogo suíço, a quem é atribuída a passagem acima citada, esteve no Brasil entre 1865 e 1866, comandando a Expedição Thayer, que, saindo de Nova Iorque, passou pelo Rio de Janeiro, Minas Gerais, Nordeste do Brasil e Amazônia. Apesar de ser considerado um dos principais promotores e defensores do racismo científico e do criacionismo, Agassiz foi um importante expoente naturalista de seu tempo e seu relato da viagem ao Brasil reúne impressões e observações que versam sobre aspectos da flora, da fauna e da população brasileira.

Aliás, este relato, reunido na obra “*Voyage au Brésil*” (1867), teve a colaboração de Elizabeth Cary Agassiz, sua esposa, que, conforme destaca Kury (2001, p. 158), “encarregou-se de redigir a narrativa dos acontecimentos e peripécias que viveram, garantindo um tom pitoresco ao relato. Ela explicou de forma didática as teorias do naturalista e transcreveu cartas e trechos de conferências de seu marido”, enquanto que Louis foi responsável por acrescentar ao relato “notas e apêndices que descreviam suas teorias científicas aplicadas aos espécimes e fenômenos que estudou no Brasil”.

Kury (2001, p. 159) destaca, ainda, a relevância e o protagonismo das contribuições de Elizabeth Agassiz, visto que “nos relatos da época ainda era rara a presença feminina em produções científicas”. Era comum atribuir às mulheres a autoria de meros relatos pitorescos que serviam unicamente para dar um tom ameno e agradável aos textos, distanciando-se dos relatos de viagem de caráter científico, considerados mais sérios e de autoria masculina, pois, afinal, a Ciência era território exclusivamente masculino!

Assim, as contribuições de Elizabeth Agassiz são relevantes não apenas por se constituírem exemplo de autoria feminina (ainda que sob o peso do nome do marido), mas

principalmente porque através de seu olhar, ainda que carregado de certo tom pitoresco, é possível apreender aspectos da cultura e da sociedade brasileira do século XIX, sobretudo no que diz respeito à mulher brasileira oitocentista. Aliás, a inserção dessa temática na obra de um naturalista não teria sido uma das preocupações pessoais de Elizabeth? Por que a falta de instrução feminina é evidenciada?

A educação que se lhes dá, restrita a um conhecimento sofrível de francês e música, deixa-as na ignorância de uma série de questões gerais; o mundo dos livros lhes está fechado, pois é diminuto o número das obras portuguesas que lhes permitem ler, e menor ainda o das obras escritas em outras línguas. Pouca coisa sabem a respeito da história de seu próprio país, quase nada de outras nações, e nem suspeitam sequer possa haver um outro credo religioso que aquele que domina no Brasil; talvez mesmo nunca hajam ouvido falar da Reforma. Não imaginam nem de longe que um oceano de pensamento agita fora de seu pequeno mundo e provoca constantemente novas fases na vida dos povos e dos indivíduos. Em suma, além do círculo estreito de sua existência doméstica, nada existe para elas (AGASSIZ, 2000, p. 437).

Ainda com relação a Elizabeth Agassiz, é interessante notar que não apenas suas contribuições escritas foram relevantes. Kury (2001, p. 159) destaca que, ao acompanhar o marido na Expedição Thayer que viajou pelo Brasil, a Sra. Agassiz contribuiu, através da sua presença nas conferências e aulas do marido, para que mais mulheres pudessem aceder à ciência ou pelo menos ter um primeiro contato com alguns conhecimentos científicos, fato peculiar na época, sobretudo no contexto brasileiro.

Segundo a própria Elizabeth, “as lições ministradas por Agassiz no Rio de Janeiro, antes de partirem para a Amazônia, contaram, graças a ela, com a presença de mulheres, fato totalmente inusitado no Império de Pedro II”. Ademais, em carta endereçada à sua família, ela relata que “a segunda aula de Agassiz fora ainda mais concorrida que a primeira, e que o imperador sancionara a presença de mulheres, levando consigo sua mulher e filha” (KURY, 2001, p. 159).

Cabe destacar, entretanto, que provavelmente as mulheres presentes nas lições de Agassiz eram pertencentes à elite brasileira, o que revela que o acesso ao saber implicava não apenas uma instrução diferenciada para o sexo feminino, mas, também, um tipo de educação para cada tipo de mulher, dependendo da classe social⁷. Enquanto que as mulheres oriundas de classes sociais mais elevadas tinham maior acesso à instrução, as mulheres mais pobres, ao contrário, não gozavam dos mesmos privilégios que as primeiras.

⁷ Pedro (2013, p. 279) destaca que “muitas vezes, ao falarem das mulheres brasileiras, os viajantes referiam exclusivamente as brancas de família abastarda. Alguns ignoravam a existência de filhas de imigrantes pobres, de mulatas e negras livres, enquanto outros sequer as classificavam como mulheres, pois nem sempre eram capazes de levar em conta as contradições da vida paralela das diferentes camadas sociais”.

No es que en Brasil las mujeres no fuesen educadas, además porque nadie escapa de la educación. Había colegios religiosos, había formas de educación doméstica, había castigos y puniciones y el trabajo, que supuestamente educan. Para cada tipo de mujer, un tipo de educación (LOPES, 2008, p. 835).

Apesar de terem certa liberdade com relação aos rígidos padrões sociais, morais e até mesmo sexuais, que pesavam muito mais sobre as mulheres da elite brasileira, as mulheres das camadas mais pobres viviam mergulhadas na completa ignorância e privadas de qualquer acesso à instrução. Nesse sentido, Hahner (2003, p. 60), atenta para o fato de que, a partir da segunda metade do século XIX,

um número mais expressivo de mulheres receberia alguma educação, porém poucas alterações ocorreriam na dura vida das mulheres pobres. Nessa sociedade altamente estratificada uma pequena elite de mulheres ricas e bem educadas continuaria a coexistir com uma grande massa de mulheres concentradas na base da escada social e econômica.

Nessa conjuntura é interessante observar a colocação de Lopes (2008, p. 838), que destaca que, no contexto oitocentista, enquanto grande parte das mulheres não tinha acesso à instrução, no seio da família imperial brasileira (modelo para as famílias da elite), foi proporcionada à Princesa Isabel uma instrução formal rigorosa, com o intuito de formá-la para ser a futura governante do país.

A partir dos dez anos de idade, a educação da Princesa Isabel, assim como a de sua irmã, a Princesa Leopoldina, foi entregue à Luísa Margarida Portugal de Barros (1816-1891), Condessa de Barral, cuja missão, enquanto preceptora, era “garantizar a las niñas una educación no diferenciada de la recibida por los hombres de la élite, pero que fuera combinada con la recibida por las mujeres” (LOPES, 2008, p. 838).

Sendo assim, enquanto, no início da adolescência, a maioria das jovens da elite estudava para desempenhar um papel de esposa do lar, isto é, recebiam uma instrução voltada para o cuidado da casa e dos criados e para a educação dos filhos,

Isabel dobrou as horas diárias de estudos. Agora eram 15, divididas entre grego, latim, alemão, italiano, francês, inglês, geografia, história natural, história de Portugal ensinada pelo próprio imperador, história do Brasil, história moderna da França e da Inglaterra, antiga e romana, da América e eclesiástica, retórica, física, economia política, geologia, filosofia, mineralogia, astronomia, botânica, desenho, piano, pintura e catecismo (DEL PRIORI, 2013, p. 45).

Porém, conforme recomendações expressas pelo próprio d. Pedro II, se, por um lado, a instrução das filhas, sobretudo a de Isabel, não poderia “diferir da que se dá aos homens”, por outro, contudo, essa instrução deveria ser “combinada com a do outro sexo”, acompanhada de uma sólida formação religiosa, pois “era preciso conciliar harmoniosamente a vida cotidiana e a oração” (DEL PRIORI, 2013, p. 46 e 50).

Dessa forma, percebe-se a existência de saberes que deveriam ser obrigatoriamente apreendidos por *todas* as mulheres – princesas ou plebeias – visto que eram inerentes à *natureza* do sexo feminino e, portanto, indispensáveis.

Certas conveniências eram obrigatórias: como tirar as luvas sem se atrapalhar. Como sentar com joelhos e pés juntos e o dorso ligeiramente inclinado para a frente, fingindo interesse pelo interlocutor. Como pisar diferente, na casa ou na rua. Como mostrar ou esconder os pés, sob as pregas do vestido. Qual a diferença entre sorrir – sempre – e rir – nunca, pois enfeava! Isabel não poderia ignorar, jamais, os efeitos de seus atos, mesmo os mais insignificantes. Havia uma filosofia de vida dissimulada por trás de várias regras para tudo o que fizesse: coser, bordar ou conversar (DEL PRIORI, 2013, p. 48-49).

Verifica-se, pois, que, mesmo na formação das meninas da elite, se valorizavam diferentemente os atributos manuais e intelectuais. Os atributos manuais seriam concernentes ao universo feminino e, portanto, imprescindíveis, enquanto que os atributos intelectuais seriam inerentes ao universo masculino e, portanto, apesar de poderem ser ofertados, não precisariam ser enfatizados na formação feminina – afinal de contas não eram todas as meninas que seriam “futuras governantes” (LOPES, 2008).

A los niños, una educación volcada para el desarrollo de una postura viril y poderosa aliada a una instrucción, civil o militar, que les permitiese adquirir conocimientos amplios y variados garantizándoles el desarrollo pleno de la capacidad intelectual. A las niñas, al mismo tiempo que la educación las circunscribía al universo doméstico incentivándoles la maternidad y estableciendo el lar como su dominio, las habitaba para la vida mundana, suministrándoles elementos para brillar en sociedad (LOPES, 2008, p. 839).

Assim, os currículos diferenciados para meninos e meninas refletiam uma preocupação, por parte dos pais, com a preparação dos sujeitos para seus futuros papéis sociais, visto que a escolha de um certo tipo de instrução implicaria a forma de acesso dos filhos ao mundo adulto e a garantia de prestígio social.

A partir da segunda metade do século XIX uma série de transformações políticas, econômicas e culturais atingiram a sociedade brasileira, provocando mudanças significativas e de impacto profundo. Neste contexto, a consolidação do capitalismo, o incremento de uma

vida urbana que oferecia novas alternativas de convivência social, a ascensão da burguesia e da mentalidade burguesa reorganizaram as vivências familiares e domésticas, bem como o tempo, o espaço e as atividades femininas.

A sociedade brasileira do início do século XIX, eminentemente rural, em que o estilo de vida da elite dominante era “marcado por influências do imaginário da aristocracia portuguesa, do cotidiano de fazendeiros plebeus e das diferenças e interações sociais definidas pelo sistema escravista”, conheceu seu declínio a partir da segunda metade do século (D’INCAO, 2013, p. 223).

As “relações sociais senhoriais” cederam espaço para as “relações sociais do tipo burguês”, que impuseram novos padrões de comportamento para a convivência. Os espaços foram sendo, aos poucos, reorganizados em função do crescente processo de urbanização (sobretudo no que se refere à cidade do Rio de Janeiro) e estabeleceram-se limites entre os espaços públicos e privados.

E, para cada espaço específico, era preciso obedecer a uma série de códigos de conduta que passou a reger as interações sociais e a servir de indicadores do *status* social que cada indivíduo gozava. Para as mulheres, isto significou maior acesso a certos ambientes públicos, mas, também, a necessidade de uma instrução adequada para “bem receber e bem representar” diante das visitas, em reuniões ou em saraus.

A mulher de elite passou a marcar presença em cafés, bailes, teatros e certos acontecimentos da vida social. Se agora era mais livre – “a convivência social dá maior liberalidade às emoções” – não só o marido ou o pai vigiavam seus passos, sua conduta era também submetida aos olhares atentos da sociedade. Essas mulheres tiveram de aprender a comportar-se em público, a conviver de maneira educada (D’INCAO, 2013, p. 228).

Além disso, nas famílias da elite, as salas de jantar e os salões passaram a desempenhar a função de verdadeiras “vitrines sociais”, um tabuleiro onde era preciso agir de acordo com as novas regras sociais a fim de garantir ou manter o prestígio pessoal e, principalmente, familiar.

Atividades como reuniões e saraus faziam parte desse jogo onde “se liam trechos de poesias e romances em voz alta, ou uma voz acompanhava os sons do piano ou harpa” (D’INCAO, 2013, p. 228). Exigia-se, portanto, certo nível de instrução e algum conhecimento literário e musical por parte das mulheres, geralmente as figuras de destaque nessas ocasiões, uma vez que suas “habilidades” eram postas à prova com vistas a entreter os convidados e, com isso, despertar o interesse de um possível futuro pretendente.

D’Incao (2013, p. 229) atenta, ainda, para o fato de que a leitura não animava apenas os encontros sociais, mas tornou-se, também, uma atividade recorrente entre as mulheres da elite, visto que “a possibilidade do ócio [...] incentivou a absorção das novelas românticas e sentimentais consumidas entre um bordado e outro, receitas de doces e confidências entre amigas”.

As mulheres casadas, por sua vez, além de desempenharem o papel de anfitriãs nas reuniões sociais, passaram a exercer papel crucial no “projeto familiar” ao assumirem os papéis de esposa e mãe exemplar, quer para contribuir para o sucesso da família, quer para manter o elevado nível de prestígio social já existente, quer ainda para empurrar mais e mais para cima o *status* do grupo familiar (D’INCAO, 2013, p. 229).

Para tanto, porém, cada vez mais se enfatizava a necessidade de uma instrução destinada às mulheres com o intuito de prepará-las para o desempenho de suas funções sociais. Ademais, além dos afazeres domésticos e dos compromissos sociais, a primeira educação dos filhos passou a ser uma tarefa eminentemente feminina para a qual eram necessários conhecimentos básicos que pudessem permitir o desenvolvimento de crianças saudáveis e bem educadas.

Se, por um lado, o homem continuava sendo o “senhor em seu castelo”, muito de seu prestígio social dependia da imagem de sua família, especialmente das mulheres da família. Maridos e pais dependiam diretamente da imagem de suas esposas e filhas, pois esta imagem passou a significar um “capital simbólico” importante que poderia tanto favorecer quanto prejudicar a imagem pública de um homem.

Nesse contexto, multiplicavam-se nos principais jornais da época anúncios de escolas particulares destinadas ao público feminino que prometiam instruir as meninas de acordo com as concepções educacionais de então, garantindo a esse público uma educação esmerada que abrangia todos os conhecimentos e habilidades necessários ao bom desenvolvimento intelectual e, principalmente, social.

Gilberto Freyre (1959) destaca, igualmente, a relevância dos colégios religiosos para moças na época do Brasil Imperial. Aliás, grande parte desses colégios era mantida por congregações religiosas francesas que, fugindo de um contexto desfavorável na França, eram atraídas pelas elites brasileiras, preocupadas com a “boa educação” de suas mulheres. O próprio Barão do Rio Branco, figura de destaque do Ministério das Relações Exteriores, empenhou-se na tarefa de promoção da “boa educação” feminina.

Nos colégios elegantes para a educação de moças brasileiras, via o Barão... auxiliares do Itamaraty, pois deles saíam preparadas para a vida de sociedade e falando fluentemente seu francês, senhorinhas capazes de se tornarem esposas e colaboradoras de homens públicos, sobretudo de diplomatas. Era o pormenor que o preocupava quando se dava, ele próprio, ao trabalho de organizar listas de nacionais ilustres para serem convidados a banquetes ou jantares promovidos pelo governo, em honra de estrangeiros notáveis ou com a presença de representantes de governos europeus: a figura, o modo de vestir-se, a educação, a capacidade de falar com fluência o francês, da esposa de cada um desses nacionais (FREYRE, 1959, t. 1, p. CXLIX-CL).

Mas não eram apenas as regras sociais que ditavam o novo padrão de comportamento feminino que enfatizava o papel de boa esposa e mãe, visto que “percebe-se o endosso desse papel por parte dos meios médicos, educativos e da imprensa na formulação de uma série de propostas que visavam ‘educar’ a mulher para o seu papel de guardiã do lar e da família” (D’INCAO, 2013, p. 230).

Se outrora uma mulher instruída não era desejada e poderia representar até mesmo um “perigo social”, neste novo contexto, no entanto, a instrução tornou-se imprescindível na formação do ideal feminino preconizado pela sociedade burguesa do final do século XIX conforme sugere texto publicado, em 1886, no *Jornal do Comércio*⁸:

A mulher boa, meiga mas ignorante, pode – ainda assim – tornar o lar doméstico um asilo casto, uma enseada tranquila. A mulher doce, carinhosa, mas instruída, de talento, com a dupla chama imaterial do amor e da inteligência a flamejar-lhe no coração e no cérebro, essa tornará o recinto da família prestigioso como um templo invencível como as mais roqueiras cidadelas (citado por PEDRO, 2013, p. 286).

Apesar desse movimento de valorização e busca pela instrução feminina, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, Hahner (2003, p. 75) atenta para o fato de que, de acordo com o censo de 1872, somente 19,8% dos homens e 11,5% das mulheres no país sabiam ler e escrever. Ainda de acordo com a autora, em 1873 o Império contava com apenas 5.077 escolas primárias, públicas e privadas, sendo que “estas escolas tinham um total de 114.014 alunos e 46.246 alunas, enquanto a população brasileira excedia a 10 milhões de pessoas” (HAHNER, 2003, p. 75).

Ao final do século XIX, com o advento da República (1889), a figura da esposa e mãe exemplar, que havia começado a ser definida a partir da segunda metade do século XIX, passou a ser exaltada e desejável como parte fundamental do projeto republicano. Apontava-

⁸ De acordo com Jinzenji (2010, p. 25), concomitantemente à escola, os meios/espacos não escolares de formação tiveram importante função na transmissão de valores, comportamentos e na difusão de conhecimentos”, sendo que “entre tais meios/espacos, encontram-se a produção e circulação de romances, jornais, revistas, sermões, apresentações teatrais, festas, pinturas e a criação de estabelecimentos, como sociedades literárias, científicas e bibliotecas”.

se, pois, para a necessidade de educação para a mulher, “vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens” (LOURO, 2013, p. 447).

Aliás, como destacam Schwarcz e Starling (2015, p. 319), “enquanto o indígena foi o símbolo dileto do Império, a partir da República seria a figuração de uma mulher heroica que roubaria a cena”, pois “nos anúncios de produtos em jornais, ou mesmo nas imagens oficiais, era agora a figura feminina que representava a República”.

O cenário que se desenhou, logo após a Proclamação da República, “era propício a todo tipo de utopia e projeção”, visto que o regime recém-instaurado trazia consigo promessas de uma nova era em que, “findas as formas de trabalho escravo e mandatário, e abertas, por meio da educação, as possibilidades de acesso à cidadania e às novas formas de inclusão, imaginou-se um novo mundo” (SCHWARCZ, 2012, p. 19).

Imaginava-se que os ideais republicanos iriam proporcionar o desenvolvimento econômico, político e social que o país tanto precisava e que havia encontrado barreiras no sistema monárquico e no modelo de produção escravista. Abolida finalmente a escravidão em 1888 e proclamada a República em 1889, novos caminhos haviam sido abertos em direção à modernidade que “se impunha menos como opção e mais como etapa obrigatória e incontornável” (SCHWARCZ, 2012, p. 19).

O Estado deveria, pois, garantir a toda população brasileira o acesso à instrução, visto que esta passou a ser considerada um “grande instrumento de participação política”. Seria por meio de uma instrução pública e extensível a todos (à grande massa populacional, às mulheres e aos escravos recém libertos, inclusive) que os indivíduos ignorantes seriam transformados em “cidadãos esclarecidos”, contribuindo para o desenvolvimento do Estado republicano (SAVIANI, 2008, p. 177).

Acreditava-se que, por meio da instrução, seria possível a “reconstrução do caráter nacional e do sentimento nacional do povo brasileiro”, e definiu-se, como pontos fundamentais da nova organização do ensino, “a educação do caráter, a educação cívica, a educação física”, incorporando-se a essa tríade um aspecto até então ausente: “o papel da mulher como educadora do caráter das novas gerações” (SAVIANI, 2008, p. 169).

Neste sentido, sob forte influência dos ideais positivistas, a mulher passou a ser vista como portadora de uma “missão civilizadora”, contribuindo para o desenvolvimento e o progresso da nova nação cujas bases institucionais estavam sendo delineadas. Assim, surgiu e ganhou força a concepção de que a mulher “deveria ser instruída para aperfeiçoar o esposo e educar os filhos para a Humanidade” (PEDRO, 2013, p. 293).

Para a doutrina positivista, a mulher deveria ser “a rainha do lar” e o “anjo tutelar” da família, sendo o espaço doméstico o seu lugar por excelência. Por meio de sua ação, seja na administração do lar ou na educação dos filhos, a mulher estaria exercendo um papel crucial e cumprindo o seu dever para com a sociedade, pois o trabalho externo, o sustento do lar e até mesmo a vocação para as atividades intelectuais eram atividades exclusivas do homem e, portanto, incompatíveis com a “natureza feminina”.

Assim, para que fosse mantida a ordem social, uma das principais bases da doutrina positivista, e para que, por meio desta, se alcançasse o almejado progresso das instituições republicanas, a mulher deveria

[...] permanecer em casa dedicando-se ao papel de guardiã da moral e dos bons costumes, garantindo seu estado puro. Ficava também restrita ao lar [...] pelo fato de ser considerada inferior ao homem no que diz respeito à inteligência e ao raciocínio, sendo assim movida unicamente pela emoção. Devido a isso, foi denominada por Comte de *sexo afetivo*, sendo a representação da mais pura emoção. E, uma vez que são os sentimentos que determinam sua ação, era considerada irracional, tendo que ser protegida pelo homem (ISMÉRIO, 1995, p. 25).

A mulher deveria, pois, ser instruída para atuar de forma magistral no espaço doméstico (afinal ela era a “rainha do lar”!) e, sobretudo, na educação dos filhos, instruindo-os “nos princípios da moral e do civismo, tendo como base a História, a ‘grande mestra da vida’, porque os vultos do passado, heróis e grandes homens, serviam como exemplos de vida e de conduta às novas gerações” (ISMÉRIO, 1995, p. 32).

Ademais, conforme se entendia à época, se por um lado a mulher não tinha habilidades e inteligência suficientes para escrever epopeias e obras de gênio, ela teria, no entanto, a vocação inata para exercer uma função muito mais nobre, isto é, a função de formar homens de gênio, um motivo plausível para justificar o *status* social inferior da mulher.

Nesse sentido, a moral católica, a despeito da separação entre Estado e Igreja efetuada na Proclamação da República, compactuava com o ideal feminino positivista e contribuía significativamente para a cristalização dessa imagem no imaginário coletivo, pois, conforme bem destaca Almeida (2006, p. 73), “não existem indicações de que esta se tenha ausentado em essência no interior dos lares brasileiros, que em sua maioria professavam a fé católica e eram sensíveis à influência das vestes escarlates”.

A instrução que se pretendia para a mulher estava, pois, voltada para o aprimoramento de suas “vocações inatas” de forma a possibilitar-lhe desempenhar, com desenvoltura e esmero, o papel social que lhe correspondia (esposa e mãe), conforme evidencia Ismério (1995, p. 31):

Para que as moças desempenhassem com perfeição o papel que lhes cabia, recebiam alguns conhecimentos básicos, principalmente as chamadas prendas domésticas, tais como costurar, bordar, fazer rendas e os serviços da casa, que lhes eram transmitidos por suas mães. Quando fossem para a escola aprenderiam essas matérias, oferecidas no currículo normal, além de tocar instrumentos musicais, como violino, acordeon e piano. Muitas escolas da época tinham em seu programa essas atividades e foram criadas escolas especiais para desenvolver exclusivamente tais trabalhos.

O modelo de mulher que se almejava para a sociedade republicana era extensível a todas as camadas da população visto que o ideário positivista, através de um discurso homogeneizador do papel feminino, pretendia a formação de uma mulher que fosse “filha obediente, esposa dedicada, mãe exemplar e, quando pobre, trabalhadora virtuosa”, não havendo, portanto, qualquer margem para uma ação que fugisse dos espaços e dos papéis sociais pré-estabelecidos para a mulher (PEDRO, 2013, p. 299).

Logo, essa suposta “vocação” para o espaço doméstico e para a educação dos filhos, que se traduzia em uma instrução específica para o sexo feminino, não se restringia apenas às moças oriundas de famílias abastadas. Havia, igualmente, espaços de formação⁹ voltados para a instrução de meninas de origem humilde que deveriam ser “diligentes, honestas, ordeiras, asseadas”, ou seja, novamente percebe-se uma instrução muito mais voltada para a formação moral do que intelectual (LOURO, 2013, p. 447). Aliás, sobre estas meninas não pesavam apenas as implicações de gênero, como, também, as de classe social.

As escolas profissionais que pretendiam proporcionar às meninas desafortunadas uma formação que as preparassem para o exercício de ofícios (desenho, confecção, trabalhos de agulha, confecção de flores e chapelaria) acabavam servindo, de fato, para reforçar a ideia de que, para a classe operária, era preciso oferecer uma instrução que permitisse formar, antes de mais nada, trabalhadoras “vigorosas, saudáveis e úteis” (BESSE, 1999). Era preciso proporcionar uma educação que afastasse as moças dos desvios morais, da prostituição e dos crimes aos quais estavam mais suscetíveis por conta da origem social.

Longe do espaço doméstico, a única atividade permitida à mulher era o exercício do magistério (inicialmente restrito ao primário), que vinha, desde as últimas décadas do século XIX, atraindo um número crescente de mulheres que passaram a frequentar os bancos das Escolas Normais. Assim, “sendo considerada uma educadora por natureza, a mulher poderia

⁹ Ismério (1995, p. 31) destaca a presença, no Rio Grande do Sul, de estabelecimento destinados à instrução de meninas pobres onde as aulas eram gratuitas e ministradas por senhoras da elite rio-grandense e afirma que essa “era uma maneira de levar a todos os segmentos sociais o modelo de mulher imposto pelo Positivismo e ao mesmo tempo mobilizar obras de caridade”.

exercer a profissão de professora, orientando os alunos como se fossem seus próprios filhos” (ISMÉRIO, 1995, p. 32).

As “virtudes femininas” não eram comprometidas pelo exercício da profissão docente. A moral feminina podia, assim, ficar segura e servir de modelo a ser seguido pelas futuras gerações. Além do mais, o exercício do magistério era considerado a única atividade que permitia à mulher conciliar as atividades laborais com as atividades domésticas, pois, antes de ser uma profissional, a mulher era a “rainha do lar”, devendo desempenhar, obrigatoriamente, a função de esposa e mãe, que lhe cabiam por uma questão de “destino natural”.

Para as mulheres solteiras ou para aquelas que não haviam tido filhos, o exercício da docência tinha uma relevância ainda maior. Representava uma opção de vida digna e, mais do que isso, uma atividade que tornava a mulher um agente social útil e, portanto, respeitável: ela representava a figura da “mãe-educadora”. Os alunos desempenhavam, por sua vez, o papel de “filhos” e com isso a mulher não deixava de cumprir sua “função de progenitora” e não perdia sua “pureza espiritual” (ISMÉRIO, 1995, p. 32).

Além das ideias provenientes da doutrina positivista, havia, também, à época, uma forte influência dos discursos cientifista e higienista, resultantes dos progressos que vinham se manifestando, ao longo do século XIX, tanto na Ciência quanto na Medicina. Atuando em consonância, estes discursos primavam por uma instrução feminina que, apesar de muito relacionada à função doméstica e materna, “afastasse as superstições e incorporasse as novidades da ciência, em especial das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas” (LOURO, 2013, p. 447).

Almejava-se, assim, que novas disciplinas, como, por exemplo, Puericultura, Psicologia, Economia Doméstica e mesmo Educação Física, passassem a integrar o currículo dos cursos femininos, sobretudo no ensino ministrado nas Escolas Normais uma vez que tais conhecimentos não se destinavam unicamente ao exercício docente, mas serviam, de igual forma, à formação pessoal das moças que, mais tarde, seriam esposas e mães, indubitavelmente.

Ademais, conforme sublinha Villela (2007, p. 120), “é interessante notar como esse discurso ideológico vai aos poucos desconstruindo uma visão de mulher sedutora e pecadora e construindo uma visão de mulher como ser ‘naturalmente’ puro”, cuja ação haveria de trazer efeitos positivos não apenas para a sua família, como, também, para toda a sociedade. Está ali a construção da imagem do “anjo tutelar”!

Acrescenta-se a esta observação o fato de que se, por um lado, o novo estatuto social feminino no magistério fez “emergir mecanismos de controle e discriminação contra as

mulheres e enraizar as ideologias de domesticidade e maternagem (reforçadas pelo discurso positivista e higienista)”, por outro, no entanto, “essa ideologia foi utilizada como um elemento de resistência, pois, acatando tal discurso, as mulheres desimpediam o caminho para a sua rápida inserção profissional” (VILLELA, 2007, p. 120).

Interessante notar que as Escolas Normais, criadas sobretudo entre as décadas de 1830 e 1840, abrigavam um público exclusivamente masculino. Aos poucos, porém, as barreiras que impediam ou dificultavam o acesso das mulheres a esse nível de ensino passaram a ser transpostas e as instituições passaram a admitir moças¹⁰.

Embora o regulamento de muitas Escolas Normais fosse rígido e instituisse, além de rigorosos exames de admissão, que moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, em turnos e até mesmo prédios diferenciados, nas últimas décadas do século XIX, a situação acabaria por se inverter: as mulheres passaram a frequentar os Cursos Normais em maior número do que os homens, fazendo com que a profissão docente passasse, dentro de pouco tempo, a ser vista como um “trabalho de mulher”.

Para exemplificar este fenômeno cabe lembrar o relato do diretor geral da instrução na província do Rio Grande do Sul quando, em 1874, afirmava que aquela província vinha registrando “un número creciente de alumnas, a par de la disminución de alumnos, que daban pruebas de excelente vocación para el magisterio, lo que preocupaba el director, pues en poco tiempo, no habría más profesores en las mismas condiciones que ellas” (LOPES, 2008, p. 837).

Apesar das peculiaridades da província do Rio Grande do Sul, que contava com forte influência positivista, o que ajudava a reforçar e reproduzir o ideário da “mãe-educadora”, o fato é que a entrada maciça de mulheres nas Escolas Normais se verificava em todo o território brasileiro (Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro), constituindo um fenômeno que é descrito pela literatura como sendo um processo de “feminização do magistério”.

De acordo com Louro (2013, p. 449), esse fenômeno, além de vincular-se muito ao argumento positivista de que “a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la”, está, também, fortemente “vinculado ao processo

¹⁰ Besse (1999, p. 125) assinala para o fato de que somente depois de 1879 que a coeducação foi tornada legalmente obrigatória nas escolas públicas primárias, implicando, por consequência, na década de 1880, que as escolas normais mistas fossem instituídas de maneira ampla e definitiva para formar professores primários e secundários e, sobretudo, professoras para que estas pudessem garantir a instrução de um número crescente de meninas que ingressavam no primário.

de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens”. Além disso, ainda segundo a autora,

a presença dos imigrantes e o crescimento dos setores sociais médios provocavam uma outra expectativa com relação à escolarização. Esses fatores e ainda a ampliação das atividades de comércio, a maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais e tudo concorria para a viabilização desse movimento (LOURO, 2013, p. 449).

Porém, à parte de todo o debate que envolve o fenômeno de “feminização do magistério” e suas implicações na formação docente, é importante observar que, no que se refere à instrução feminina, o acesso às Escolas Normais representou um marco significativo para as mulheres que passaram, dentro de um curto espaço de tempo, a ter acesso a mais um nível de escolarização outrora vedado ou inacessível a elas.

Para muitas mulheres o ingresso no Curso Normal era impulsionado não tanto pela “vocação para o magistério”, quanto por encontrarem ali a única possibilidade de poder continuar os estudos, pois “os cursos normais representavam, na maioria dos estados brasileiros, a meta mais alta dos estudos a que uma jovem poderia pretender” (LOURO, 2013, p. 471), seja por deficiência do sistema de ensino brasileiro que não era extensível a toda população, seja por conta da proibição, para as mulheres, de ingresso nos cursos superiores então existentes.

É interessante notar que muitas das meninas que ingressavam na Escola Normal não chegavam a concluir o curso por conta das propostas “irrecusáveis” de casamento que as faziam abandonar os estudos para se dedicarem a uma causa muito mais nobre, isto é, para se dedicarem ao lar, ao esposo e aos filhos. Justamente por conta disso, os currículos dos Cursos Normais incluíam (e enfatizavam) disciplinas como Puericultura, Economia Doméstica e Psicologia Infantil.

O ingresso nas Escolas Normais representava, assim, uma vantagem tanto para moças ricas quanto para as desafortunadas. Para as meninas das classes afortunadas, havia Escolas Normais de prestígio dirigidas por particulares ou por congregações religiosas que, longe de serem locais de formação docente, tinham um caráter muito mais elitista e proporcionavam uma instrução que preparava as meninas para a vida social de acordo com os padrões da classe dominante, o que tinha certo valor no “mercado matrimonial”. O Curso Normal representava, para a maioria dessas meninas, um “curso de espera marido”, que poderia ser

interrompido a qualquer momento para que a normalista pudesse se dedicar exclusivamente ao casamento (LOURO, 2013, p. 471).

Já para as meninas oriundas das classes menos afortunadas, a Escola Normal significava a única possibilidade de ter acesso à instrução e, mas do que isso, uma oportunidade de conseguir um diploma que possibilitasse o exercício de uma profissão. Profissão esta, que gozava de certo prestígio e aprovação social, visto que as únicas oportunidades alternativas de trabalho digno que restavam às meninas mais pobres eram o ofício de costureira, o trabalho doméstico e/ou o trabalho no campo e as longas jornadas de trabalho nas fábricas.

A relevância das Escolas Normais na instrução feminina também se dava por conta de que, apesar de “as instituições de ensino superior do país terem sido abertas às mulheres em 1879¹¹, apenas muito poucas estavam aptas a obter o preparo acadêmico necessário para serem aprovadas nos exames de ingresso” (BESSE, 1999, p. 125). Isso se dava não pelo fato de que as mulheres não tivessem capacidade suficiente para aceder ao ensino superior, mas porque era resultado de uma trajetória escolar diferenciada, marcada pelas oportunidades educacionais díspares que eram oferecidas para meninos e meninas desde o ensino das primeiras letras.

Enquanto os meninos tinham acesso a um ensino primário diferenciado (que substituía as prendas domésticas por conhecimentos matemáticos, por exemplo) e a um ensino secundário que os preparava para o ingresso na universidade, as meninas, por sua vez, “concentravam-se abundantemente nos cursos de preparação para o magistério e nas escolas comerciais, onde se formavam como estenógrafas e datilógrafas”, evidenciando a dualidade do sistema educacional brasileiro “no qual o ensino primário normal e profissional era desvinculado da universidade e do ensino secundário preparatório para a universidade” (BESSE, 1999, p. 128).

Aliás, conforme destaca Hahner (2003, p. 134), no Brasil, a educação superior servia para preparar os rapazes para profissões de prestígio, sobretudo Direito e Medicina, razão pela qual “uma mulher não podia entrar na academia porque o que esta oferecia era um conhecimento dirigido, um currículo destinado a preparar os homens para a sobrevivência no mundo político”. O acesso ao ensino superior significava, ainda, “um aprendizado sério”, “um rito de puberdade exclusivamente masculino limitado a um número restrito de predestinados pelo berço, pela riqueza, ou quase sempre, por ambas as coisas” (HAHNER, 2003, p. 134).

¹¹Através do Decreto n. 7.246, de 19 de abril de 1879, também conhecido pelo nome de “Reforma Leôncio de Carvalho”, D. Pedro II concedeu às mulheres a prerrogativa de frequentar o ensino superior.

Para as professoras primárias da primeira metade do século XX, o magistério significou

o ponto de partida, foi o possível no momento histórico em que viveram, significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de algo que não fosse o único e prestigiado serviço doméstico como reduto privilegiado da feminilidade. O magistério era o trabalho intelectual e assalariado sem conotação pejorativa; tinha o poder de conceder uma palavra mais abalizada num meio ignorante; conferia mobilidade social, maior liberdade e respeito entre as classes trabalhadoras e possibilitava bem-estar econômico. Isso era muito mais do que tinha tido até então (ALMEIDA, 2006, p. 81-82).

Dessa forma, o acesso e, mais do que isso, a conclusão do Curso Normal, representava para as mulheres um importante passo no campo educacional.

Além do magistério, em nível de Escola Normal havia poucos espaços alternativos de formação para as mulheres, pois, nas três primeiras décadas do século XX, elas tinham avançado muito pouco no ingresso nos cursos superiores, com exceção de algumas áreas específicas, como Farmácia e Odontologia, consideradas “as profissões médicas de menor prestígio” (BESSE, 1999, p. 128).

Almeida (2006, p. 71) destaca, igualmente, a presença de mulheres nas profissões ligadas à área da saúde, como Obstetrícia e Enfermagem, mas, aqui, com ressalvas, pois “as enfermeiras manipulam corpos nus, o que, para alguns, compromete a ‘pureza’ feminina” (PINSKY, 2014, p. 190).

Cunha (2007, p. 94) atenta para a existência de documentos que dão conta da presença de mulheres matriculadas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro desde, pelo menos, 1881, afirmando que “em 1883 as mulheres eram quatro: uma frequentava as aulas acompanhada pelo pai; outra por uma velha dama; as duas restantes dispensavam proteção”.

Ainda na área da Medicina, Blay e Conceição (1991), por sua vez, destacam o pioneirismo Rita Lobato Velho Lopes (1866-1956), a primeira mulher a se formar em Medicina no Brasil, pela Faculdade de Medicina da Bahia, em 1887, defendendo tese sobre a operação cesariana. Rita atuou na profissão por mais de 40 anos, no estado do Rio Grande do Sul e, em 1935, foi eleita vereadora do município de Rio Pardo (Rio Grande do Sul), onde exerceu seu mandato até a implantação do Estado Novo, em 1937, que acabou fechando as Câmaras Municipais.

No entanto, a primeira mulher brasileira (considerada também primeira mulher sul-americana!) a conquistar um diploma de Medicina foi Maria Augusta Generoso Estrela (1860-1946), que, em 1881, recebeu o grau de “doutora em medicina” pelo *New York Medical*

College and Hospital for Women, graças a uma bolsa de estudos concedida pelo imperador d. Pedro II.

De volta ao Brasil, em 1882, Maria Augusta trazia consigo o diploma de doutora em Medicina e, também, uma medalha de ouro com que fora agraciada como reconhecimento pelo seu brilhante desempenho ao longo do curso e pela sua tese sobre moléstias da pele. Além disso, ao desembarcar no Rio de Janeiro, em meio às muitas homenagens que recebeu, foi recebida em audiência especial por d. Pedro II que a aconselhou a se dedicar ao atendimento de senhoras, conselho que acabou acatando.

Em seguida, Maria Augusta teve que passar por novos testes na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro a fim de revalidar seu diploma. A partir de então, ela se dedicou à profissão, mesmo depois de casada e com cinco filhos, atendendo mulheres e crianças que, ainda que não tivessem condições de pagar pela consulta, eram atendidas pela médica que ostentava, com orgulho, na fachada de seu consultório, uma placa com o título de “Dr.” Maria Augusta Estrela.

Durante os anos de formação em Nova York, Maria Augusta, juntamente com uma colega de faculdade, Josefa Águeda Felisbella Mercedes de Oliveira (que mais tarde seria médica em Pernambuco), fundou um jornal intitulado “A Mulher”, “consagrado aos interesses e direitos da mulher brasileira”, com a divisa “*united we stand*” e veiculação não apenas nos Estados Unidos, como também no Brasil¹².

Em artigo publicado em janeiro de 1881, as redatoras Josefa de Oliveira e Maria Augusta argumentavam que a “mulher é inteligente, e digna de grandes cometimentos”. As autoras procuravam provar, “autorizadas pela ciência e pela história”, que os homens emitem uma opinião falsa com relação às mulheres ao afirmarem que elas não possuem as mesmas faculdades intelectuais que eles, não possuindo vocação para a Ciência e sendo aptas somente para serem mães e para a cozinha.

As autoras rechaçavam a ideia de que “homens formados em medicina e outras ciências, [cerrassem] as pálpebras a luz da civilização moderna, considerando a mulher um autômato incapaz de pensar, criar e decidir”. Afirmavam, ainda, que

a sciencia e a historia offerecem provas inconcussas de que teem havido muitas mulheres e que existem ainda muitas, que foram e são superiores a muitos homens scientificos e que escreveram trabalhos que são citados com orgulho por médicos insignes (*A Mulher*, ano I, n. 1, 1881, p. 2).

¹² Hahner (2003, p. 143) atenta para o fato de que Maria Augusta e Josefa de Oliveira “conseguiram, mas por pouco tempo, continuar publicando seu jornal após seu retorno ao Brasil”.

As autoras defendiam, assim, que as mulheres tinham as mesmas capacidades (e até mesmo capacidade superior!) aos homens para exercerem atividades científicas, literárias e artísticas. E atentavam para o fato de que o acesso à instrução era a única barreira que impedia as mulheres de estarem a par dos homens.

É verdade que o numero das senhoras scientificas, litteratas e artistas, é menor do que o numero dos homens; porém a razão está em que a mulher tem sido sempre negada a instrução superior, ao passo que ao homem se a facilita com profusão, a não ser esta desigualdade na educação por certo que ellas estariam a par dos homens (*A Mulher*, ano I, n. 1, 1881, p. 2).

A trajetória acadêmica e profissional de Maria Augusta serviu de inspiração para muitas jovens brasileiras, pois de acordo com sua biógrafa, Yvonne Capuano, de volta ao Brasil, ela havia encontrado “várias alunas matriculadas no curso de Medicina, pois as portas do ensino haviam sido abertas em 1879 às jovens brasileiras. Sentiu-se gratificada pelo sacrifício e luta de anos, distante do Brasil”.

Além disso, a história de Maria Augusta vinha sendo acompanhada, principalmente através de jornais, pois o pioneirismo das mulheres em estudos superiores, no exterior, era, nessa época, algo digno de notícia. A própria Maria Augusta havia sido influenciada, ainda na adolescência, por uma notícia publicada em um periódico, pois, ao que tudo indica, “resolvera fazer o curso de medicina nos Estados Unidos após ter lido um artigo em “*O Novo Mundo*”, um jornal brasileiro publicado em Nova York, sobre uma mulher americana que tinha obtido um diploma de médica” (HAHNER, 2003, p. 139).

Cabe destacar, contudo, que todos esses cursos superiores que começaram a receber mulheres estavam, de alguma forma, relacionados ao *cuidado* e eram permitidos às mulheres sob o argumento de que o trabalho só lhes seria possível “se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e servir com submissão, qualidades inerentes às mulheres” (ALMEIDA, 2006, p. 71).

Além disso, se por um lado as mulheres conseguiram adentrar na área da Medicina, por outro, sua presença ficou restrita a áreas específicas, sendo que “as especialidades de ginecologia e puericultura foram – como extensão de atividades domésticas – as primeiras que contaram com a presença de mulheres” (GODINHO, 2006, p. 19).

Profissões assalariadas que fugiam a essa regra, que não tinham um caráter assistencialista, que estavam relacionadas às Ciências Naturais ou Exatas, que se relacionavam à Filosofia, ou, ainda, que tinham altos rendimentos, eram consideradas de

exclusividade masculina, pois era o homem quem deveria prover o sustento do lar e, portanto, receber um soldo maior.

A mulher, quando exercia alguma profissão, recebia baixos salários que se justificavam sob o argumento de que esses rendimentos seriam “complementares ao do marido”, contribuindo para a manutenção das disparidades salariais e para a disseminação de uma mentalidade que preconizava que certas profissões, como o magistério e mesmo a Medicina, por exemplo, eram exercidas por conta de uma “vocação natural” da mulher, mas que em hipótese alguma poderia competir ou substituir o “verdadeiro trabalho” da mulher que se constituía em cuidar do lar e dos filhos.

Aliás, a possibilidade de acesso a níveis mais elevados de instrução e o conseqüente crescente acesso ao mercado de trabalho por parte da mulher a transformava, de acordo com a mentalidade da época, em uma “concorrente” direta do homem, o que - dizia-se - implicava em uma série de prejuízos tanto para a própria mulher como para a sociedade como um todo, ocasionando

o abandono do lar em nome da liberdade econômica ou de algum simples capricho; o agravamento da “crise de ocupações” (em razão do aumento da concorrência); o maior apego das mulheres ao luxo, às diversões, à vaidade e às “vantagens materiais” (PINSKY, 2014, p. 181).

Somava-se a isso o fato de que se considerava que as mulheres, por sua natureza “frágil” e por conta de suas “limitações intelectuais”, não conseguiriam sobreviver no mundo do trabalho, que era “excessivamente competitivo e cruel”, contrastando com a paz e o aconchego do lar. Além disso, em sua busca por emancipação e igualdade em relação ao homem, a mulher perdia bastante na sua “feminilidade” e corria o risco de perder “os privilégios de seu sexo” (PINSKY, 2014, p. 181).

Assim, apesar de se autorizar, no final do século XIX, o ingresso de mulheres no ensino superior, a instrução superior aparecia, ao adentrar o século XX, como uma prerrogativa masculina, pois era o homem quem deveria aceder às profissões e postos de trabalho melhores e mais bem remunerados na condição de “chefe de família” e “provedor do lar”. Não havia, pois, motivo para se enfatizar a instrução feminina de maneira a possibilitar às mulheres uma formação superior que, posteriormente, permitiria o exercício de profissões assalariadas e a ausência do espaço doméstico, afinal, ela era, por natureza, a “rainha do lar”!

O trabalho feminino era, portanto, uma possibilidade apenas para as mulheres “solteironas”, já que a carreira e a família apareciam como elementos inconciliáveis, pois

“ainda que seja socialmente aprovado, o trabalho da mulher [continuava] sendo um caminho hierarquicamente inferior ao do casamento” (PINSKY, 2014, p. 182).

Essa ideia recebia, inclusive, o respaldo da Lei, pois o Código Civil de 1916 (Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916, que vigorou, com algumas reformas, até 2003), determinava que o marido era “o chefe da sociedade conjugal” e o “provedor da família” (art. 233), cabendo a ele a representação legal da família, a administração dos bens comuns e dos particulares da mulher e o direito de fixar e mudar o domicílio da família. Reservava-se ao marido, igualmente, “o direito de autorizar a profissão da mulher e a sua residência fora do teto conjugal” (art. 233, nº IV).

A tabela a seguir (Tabela 1) traz algumas das primeiras mulheres que conseguiram ingressar em cursos superiores e concluí-los após a aprovação do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, o qual, além de estabelecer a coeducação dos sexos em nível de ensino primário e secundário, concedia às mulheres o direito de aceder ao ensino superior no Brasil.

Tabela 1 – Mulheres pioneiras na conclusão de Cursos Superiores no Brasil

<i>Ano de conclusão do curso</i>	<i>Nome</i>	<i>Curso</i>	<i>Instituição</i>
1887	Rita Lobato Velho Lopes	Medicina	Faculdade de Medicina da Bahia
1888	Maria Luiza Torrezão de Surville	Farmácia	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1898	Mirthes Gomes de Campos	Direito	Fac. Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do RJ
1899	Isabella Von Sydow	Odontologia	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1915	Maria Eulália da Costa	Agronomia	Escola de Agronomia e Veterinária (UFPEL)
1919	Edwiges Maria Becker	Engenharia	Escola Politécnica do Rio de Janeiro
1937	Yolanda Monteux	Física	Fac.e de Filosofia, Ciências e Letras da USP

FONTE: Tabela elaborada pela autora com base em diferentes fontes.

Interessante notar que as mulheres citadas não apenas puderam concluir os estudos superiores como, também, puderam exercer a profissão no Brasil. Antes delas, houve algumas pioneiras, como a já citada médica Maria Augusta Generoso Estrela e a cirurgiã-dentista Antônio d'Ávila, que concluíram com êxito seus estudos no exterior. Houve outras, ainda, que, apesar de ingressarem e concluírem os estudos superiores no Brasil, não puderam exercer a profissão, como Maria Fragozo, Maria Coelho e Delmira Secundina da Costa, que concluíram os estudos em 1888, e Maria Augusta C. Meira Vasconcelos, em 1889, todas na Faculdade de Direito de Recife.

Cabe destacar, igualmente, que a biografia de muitas mulheres pioneiras na conclusão de cursos superiores destaca brilhantes trajetórias acadêmicas, demonstrando que não foram raras as mulheres que conseguiram concluir os estudos com menções honoríficas, apesar de enfrentarem muitas dificuldades pelo caminho, incluindo dificuldades financeiras e,

sobretudo, discriminação por conta do sexo, tanto no ingresso e ao longo do curso, como após a conclusão dos estudos e no exercício da profissão.

Finalmente, é importante observar que essas mulheres, pioneiras nas suas respectivas áreas, eram, pela análise de suas biografias, em sua maioria, oriundas de famílias abastadas e de cor/raça branca. Se para elas já pesava uma discriminação muito forte, por conta do sexo, para as mulheres negras, pardas ou indígenas essa discriminação era potencializada por conta da etnia e/ou origem social. Rosemberg (2012, p. 337) destaca, por exemplo, o fato de que a primeira mulher branca a se diplomar no Brasil foi em 1887 (a já citada médica Rita Lobato), enquanto que a primeira mulher negra, Maria Rita de Andrade, obteve o título de bacharel pela Faculdade de Direito da Bahia somente em 1926, quase quarenta anos depois da primeira mulher branca.

A ausência de um público feminino mais significativo nos cursos superiores nas primeiras décadas do século XX era agravada pelo fato de que, conforme sugere Gomes (2013, p. 43), “até os anos 1930, o Brasil era visto como uma sociedade tradicional e atrasada”, que “vivia dependente das ‘ideias’ vindas do exterior, pois não havia universidades que formassem suas elites, nem escolas primárias, menos ainda secundárias, que educassem seus futuros cidadãos”. Assim, juntamente com a saúde, a educação era vista como

um tema e um problema político capital desde a proclamação da República, sendo considerada a pedra de toque para se vencer o atraso e, depois, o subdesenvolvimento, para não se falar no fato de o acesso à cidadania política passar, em todas as constituições brasileiras, até a de 1988, pelo saber ler e escrever, como era prática política internacional (GOMES, 2013, p. 278).

No entanto, à medida que a sociedade brasileira começou a urbanizar-se e industrializar-se a partir da década de 1930, houve implicações sociais diretas que resultaram em mudanças nos tamanhos e funções das famílias e novas relações de gênero que possibilitaram a ampliação da presença de mulheres, sobretudo da classe média, no sistema educacional e no mercado de trabalho.

Ademais, a década de 1930 foi marcada por mudanças educacionais significativas, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a expansão do ensino secundário e superior, que aumentaram as oportunidades de as mulheres acederem a cursos superiores. Dentre as iniciativas inovadoras levadas a cabo no campo da educação, duas reformas tiveram destaque especial:

A primeira, bem no início da década, que criou as universidades no Brasil, algo bastante demandado e que era apresentado como um dos sinais mais evidentes de nosso retardo ante a América Latina e o mundo. A segunda foi a da educação secundária e teve como objetivo tornar esse nível de ensino uma etapa da formação escolar e não apenas um “preparatório” para o ensino superior, restrito somente às elites e inalcançável para a população em geral (GOMES, 2013, p. 279).

Contudo, de acordo com Besse (1999, p. 129), na década de 1940 apenas 9% dos diplomados no ensino superior eram mulheres, sendo que “59,2% de todas as mulheres que conseguiram títulos superiores fizeram-no nos três campos de odontologia, farmácia e música”, conforme demonstra a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Diplomados no Brasil, 1940

<i>Tipo de Curso ou Diploma</i>	<i>Secundário</i>		<i>Superior</i>	
	<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>	<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>
Educação geral	24.369	12.508	-	-
Magistério e instrução cultural ou profissional				
Agricultura	771	91	3.652	47
Veterinária	-	-	1.250	34
Artes domésticas	240	1.730	-	-
Industrial ou técnico	2.072	234	-	-
Serviços de transporte	2.226	46	649	49
Química industrial	-	-	1.558	125
Politécnica	-	-	13.912	96
Comércio	46.018	8.885	-	-
Economia	-	-	1.735	158
Direito	-	-	20.145	482
Serviços de saúde e Assistência social	1.419	3.728	42	89
Farmácia	-	-	8.242	1.841
Odontologia	-	-	10.817	1.225
Medicina	-	-	18.042	543
Educação física	216	57	249	87
Pedagogia, Magistério	4.874	57.871	1.665	305
Belas Artes	480	137	581	187
Teatro	35	29	-	-
Música	231	1.248	456	2.648
Seminário	182	17	4.598	86
Militar	684	-	5.098	-
Administração	785	115	72	12
Instrução suplementar	147	87	-	-
Instrução coletiva	46	4	-	-
Outras (mal definidas ou não especificadas)	101.319	85.80	34.047	1.636
Total	186.096	172.590	96.846	9.650

FONTE: BESSE, 1999, p. 130.

Nas décadas seguintes, entre os anos de 1945 a 1964, no período denominado por Pinsky (2014, p. 15) de “Anos Dourados”, “o otimismo do pós-guerra, as esperanças no futuro próximo e a sensação de que o país alcançaria de vez a modernidade” marcaram o período e “significaram muito para a história do Brasil em geral e para a das relações de gênero em particular”.

A sociedade brasileira tornou-se mais complexa, urbana e industrial, promovendo a expansão da classe média e do proletariado industrial. Houve um aumento significativo da oferta de emprego nos serviços urbanos (bancos, comércio, publicidade e propaganda, transportes e comunicação), nos serviços burocráticos em geral (empresas privadas e funcionalismo público) e nas profissões liberais, gerando, por consequência, impactos relevantes para as mulheres que viveram nesse período, causando, sobretudo, o aumento da demanda por “trabalho feminino” (secretárias, datilógrafas, telefonistas, etc.) que, de forma indireta, exigia melhor qualificação e motivava a busca por instrução.

Por um lado, o incremento do setor secundário e as mudanças na produção eliminaram várias ocupações artesanais ou domésticas, expulsando um número significativo de mulheres do mercado de trabalho. Por outro lado, surgem para elas novas oportunidades em consequência do aumento de emprego no setor terciário. Cresce também nessa época a demanda por trabalhos considerados femininos (PINSKY, 2014, p. 17).

A imagem a seguir (Figura 2) é um anúncio de emprego publicado, em 1951, no periódico “Jornal das Moças”, destinado ao público feminino, que circulou semanalmente entre 1914 e 1965, e constitui-se em bom exemplo de trabalho considerado “feminino”.

O anúncio oferece algumas vagas para o posto de telefonista, enfatizando que a profissão de telefonista é “uma profissão de fácil aprendizagem e própria para moças”. Os critérios de seleção para o preenchimento das vagas compreendem idade (“moças de 17 a 30 anos”) e certo nível de instrução, pois, de acordo com o anúncio, “as candidatas devem saber ler, escrever e as 4 operações sobre números inteiros”.

O anúncio não especifica o status marital das moças a serem admitidas, porém a faixa etária exigida sugere que elas deveriam ser solteiras ou recém-casadas e sem filhos, visto que, à época, o casamento e, mais do que isso, a maternidade ainda eram motivos suficientemente fortes para que as moças abandonassem a carreira profissional para se dedicar exclusivamente ao lar e aos filhos.

A exigência de certos conhecimentos, no entanto, é indicativo de que a instrução feminina passara a ser não somente aceita como também exigida para o desempenho de certas atividades, ainda que limitada a saberes mínimos (leitura, escrita e cálculo).



**OPORTUNIDADES PARA MOÇAS
DE 17 A 30 ANOS**

- Para os serviços da Companhia Telephonica Brasileira estão sendo admitidas moças de 17 a 30 anos de idade, para o cargo de telefonista, afim de preencher algumas vagas. Uma profissão de facil aprendizagem e própria para moças.
- Trabalho interessante, facil de aprender, simples de executar e dirigido por moças.
- Salario de Cr\$ 800,00 desde o inicio da aprendizagem, mais o descanso semanal remunerado, perfazendo um total de Cr\$ 960,00 mensais.
- Sete e meia horas de trabalho diário pelas quais são pagas 8 horas.
- Restaurante higiênico no local de trabalho e refeição sadia e variada a preço baixo.
- Sala confortável para descanso, com biblioteca, electrola, jogos, etc.

•

As candidatas devem saber ler, escrever e as 4 operações sôbre números inteiros.

Dirigir-se á rua
Vis. de Inhaúma
N.º 134, 14.º and.
Sala 1402



das 8,30 ás 14,30
horas nos dias
úteis, exceto
aos sabados

Figura 2 – Anúncio *Jornal das Moças* de 25 de janeiro de 1951. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=111031_05&pasta=ano%20195&pesq=oportunidade%20para%20mo%C3%A7as>. Acesso em: 31 mar. 2016.

Ademais, o período que compreende as décadas de 1950 e 1960 é marcado por um aumento significativo no nível de escolaridade da população em geral, com ênfase para o ensino médio. E a instrução feminina, em particular, “passa a ser mais valorizada ao lado das concepções arraigadas de que as mulheres devem dedicar-se preferencialmente ao lar e aos filhos, fazendo com que o trabalho da mulher continue cercado de preconceitos e sendo visto como subsidiário ao do chefe da família” (PINSKY, 2014, p. 18).

Este, aliás, foi um período marcado por contradições no que se refere ao *status* social da mulher. As transformações urbanas acabaram impondo novos espaços e modos de convívio social que abrangiam aspectos que iam desde o convívio nas ruas e espaços públicos até o relacionamento familiar no espaço privado. Falava-se sobre a “emancipação feminina” que, desde o final do século XIX, vinha sendo discutida na Europa e Estados Unidos; verificava-se um aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho; difundia-se, no início dos

anos 1960, a pílula anticoncepcional; assistia-se a importantes transformações culturais (teatro, literatura, artes) e a popularização do cinema como produto cultural de massa.

Entretanto, em meio a todas essas novidades oriundas da “modernidade” que, de forma direta ou indireta, colocavam em questão o papel social da mulher até então vigente, verificava-se, também, a prevalência de “aspectos tradicionais das relações de gênero, como as distinções de papéis com base no sexo, a valorização da castidade para a mulher e a moral sexual diferenciada para homens e mulheres” (PINSKY, 2014, p. 18).

Esses pressupostos eram enfatizados e reforçados por uma série de elementos e instituições como, por exemplo, a Igreja Católica que continuava exercendo influência significativa sobre as mentalidades e orientando condutas, criticando o trabalho feminino fora do lar, bem como a dissolução do casamento.

A imprensa feminina também aparecia como um elemento influente para disseminar e enfatizar o papel da mulher enquanto esposa e mãe através de revistas como, por exemplo, “Jornal das Moças” e “Querida”¹³, cujo conteúdo enfatizava a relevância do papel feminino dentro do lar e louvava a “vocaçãõ natural” da mulher para o espaço doméstico, condenando duramente o “abandono” do lar ocasionado pela participação feminina cada vez maior no mercado de trabalho.

Além disso, campanhas governamentais estrangeiras de incentivo aos valores tradicionais da família também marcaram o período. Enfatizavam-se os padrões tradicionais de casamento, as virtudes da maternidade e a dedicação exclusiva da mulher ao lar, apelando-se para que os homens “reassumam seus postos de trabalho abandonados com o advento da guerra (ocupados, então, por mulheres) e para que a sociedade ‘[voltasse] a ser o que era’” (PINSKY, 2014, p. 19).

Mesmo o *american way of life*, disseminado após a Segunda Guerra Mundial, que trazia as “facilidades da modernidade” como os enlatados, os eletrodomésticos e os descartáveis, contribuíram para manter a mulher atrelada ao espaço doméstico, afinal de contas, com tantas facilidades a mulher não teria mais motivo para se ausentar do lar e poderia, inclusive, desempenhar o trabalho doméstico com maior eficiência.

Esse contexto, pois, proporcionou implicações diretas no que se refere ao ensino de modo geral. Verificou-se um crescente incentivo à instrução, principalmente de nível médio e

¹³ De acordo com Pinsky (2014, p. 23), “todas as revistas promoviam e valorizavam a ‘família brasileira’ – na verdade, um determinado tipo de família proposto como modelo para toda a sociedade”. Assim sendo, essas revistas abordavam temáticas como “casamento, filhos, moda, beleza, culinária, prendas domésticas, decoração, crônica social, etiqueta e ‘matérias de comportamento’. [...] Tratava-se de uma gama de temas cujos referenciais obrigatórios eram os papéis domésticos tradicionalmente reservados às mulheres e as características consideradas ‘próprias da mulher’, englobadas na ideia de ‘feminilidade’ que então se difundia”.

superior, como resposta à conjuntura econômica vivenciada pelo país, que passava por um período de aumento da demanda dos serviços burocráticos, financeiros e educacionais nos setores públicos e privados.

No que diz respeito às mulheres, o número destas no ensino médio já se aproximava, na década de 1950, ao número de homens, embora, em termos absolutos, os níveis de educação masculina continuassem mais elevados. No entanto, a despeito de se verificar uma maior presença de mulheres no nível médio, é importante destacar que a maioria das moças que ingressavam nesse nível de ensino optava, ainda, pela Escola Normal, onde elas eram presença majoritária, representando, em 1954, 86,79% dos alunos (PINSKY, 2014, p. 188).

Os rapazes, por sua vez, optavam por outros cursos de nível médio, normalmente de maior prestígio e com possibilidade de maior remuneração no futuro. A Escola Normal, quando era uma opção para os rapazes, possibilita que eles, após o término do curso, acessem a cargos de diretoria, coordenação ou inspetoria de estudos, trilhando um caminho diferente do das moças que, por um longo período, ficaram restritas às salas de aulas e ao ensino primário. As escolhas educacionais refletiam, pois, os modelos dominantes sobre o que caberia ao homem e à mulher de acordo com a “natureza” do seu sexo.

A Escola Normal seguia, dessa forma, assim como no início do século XX, gozando de certo prestígio social entre as moças. A possibilidade de poder conciliar a “missão do lar” com a “missão da docência” que a profissão de professora primária proporcionava era um dos principais argumentos a justificar a escolha desse curso.

Além disso, o regime de coeducação no ensino secundário, implementado no final do século XIX, ainda era visto com receio por muitas famílias que tinham orgulho de ter suas filhas cursando a Escola Normal, mesmo que não fossem exercer a profissão futuramente. Para estas, o Curso Normal era visto como um “curso de cultura geral” que possibilitava às moças adquirir conhecimentos muito mais úteis à socialização do que para um futuro possível ingresso no ensino superior.

O Curso Normal significava, pois, para muitas alunas, “uma importante contribuição para a elevação do nível cultural e profissional”, além de fornecer “uma opção a mais para os projetos de vida individuais, entre eles o de seguir um curso superior” (PINSKY, 2014, p. 189). No entanto, a maioria das normalistas, por conta dos currículos diferenciados, não acedia, imediatamente após o término do Curso Normal, ao ensino superior. Era preciso, para aceder ao ensino superior, o diploma do ensino secundário e passar por exames de ingresso.

Quando conseguia ingressar no ensino universitário, a grande maioria as moças ingressava nos cursos de Educação e Humanidades, sendo que a formação superior, para a

mulher, continuava pouco valorizada por implicar maior dedicação aos estudos e, por consequência, a possibilidade de desenvolver uma carreira profissional, o que não era, à época, aceito socialmente sem contestações.

Além das áreas de Ciências Humanas e Educação, que começaram a contar com um número maior de ingressantes do sexo feminino, havia outras áreas consideradas típicas ou próprias para as mulheres, embora com um número absoluto de mulheres inferior ao de homens, como a Psicologia, Biblioteconomia, Nutrição e Enfermagem.

Dessa forma, percebe-se que o ingresso da mulher no ensino superior se dava de maneira lenta e através de cursos que recebiam um certo “aval social”, visto que, apesar de modificações importantes trazidas pela modernidade, ainda estavam vigentes, no imaginário coletivo, antigas concepções sobre a mulher e seu papel social que balizavam a sua relação com o conhecimento.

A figura da “mulher culta” era vista com receio, pois não apenas ameaçava o poder masculino, como, também, poderia pôr em risco o modelo de família e, por consequência, desestabilizar a ordem social e causar uma crise de valores. Argumento que pode ser percebido a partir da leitura de um trecho da revista feminina “Jornal das Moças”, datado de 1959, em que se exalta a verdadeira “vocação” do sexo feminino:

Sem d vida alguma, a inteligência e a cultura são úteis a todas as mulheres, [...] no que diz respeito ao governo da casa e   educa o dos filhos [...]. Mas estas qualidades degeneram num *perigo* quando a força da alma e do cora o não segue um mesmo ritmo que o desenvolvimento intelectual, ou melhor, quando falta o verdadeiro espírito feminino (Jornal das Moças, 29.10.59).

Contudo, se nas décadas de 1950 e 1960 as mulheres eram impelidas a cursar a Escola Normal e tinham acesso restrito a certas áreas do ensino superior, por conta das implica es de seu sexo, a partir da década de 1970, no entanto, houve mudanças significativas que possibilitaram às mulheres um progressivo acesso a níveis mais elevados de instru o, conforme sugere a Tabela 3.

Tabela 3 – Porcentagem de mulheres entre os(as) estudantes na popula o de 5 anos ou mais, por ano e nível de ensino, no Brasil

Nível/Grau escolar	1970	1980	1990	2000	2009
Educa�o Infantil	-	-	-	48,9	47,3
Ensino Fundamental	49,2	50,1	50,8	49,1	48,0
Ensino Médio	50,7	53,4	56,8	54,6	54,6
Ensino Superior	42,4*	49,2	52,3*	56,5	56,9
Mestrado e Doutorado	-	46,0	-	52,0	58,0

* Inclusive mestrado e doutorado.

FONTES: ROSEMBERG, 1994, p. 38.

Fatores de ordem econômica, política, social e cultural vinham, desde a segunda metade do século XX, causando impactos significativos na sociedade brasileira e impulsionando as mulheres para uma maior participação no mercado de trabalho e no sistema educacional. Aliás, a instrução, à época, era vista como uma porta de acesso ao mundo do trabalho, e a rápida expansão do ensino superior, no início da década de 1970, pode ser explicada em termos da substituição de um projeto de ascensão social através de capital financeiro por uma ascensão via capital cultural.

Dessa forma, “nos anos de 1970, já se observava que as mulheres eram maioria entre estudantes matriculados e concluintes do ensino médio”, representando, igualmente, um número significativo de estudantes no ensino superior, pois 42,4% dos estudantes de 3º Grau eram mulheres (ROSEMBERG, 2012, p. 334; ROSEMBERG, 1994, p. 48). A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, ao garantir a equivalência entre os cursos secundários, foi, nesse período, um importante marco educacional que abriu as portas do ensino superior para muitas moças:

A partir de então, o curso normal secundário, ramo intensamente frequentado pelas mulheres desde o final do século XIX, não foi mais discriminado por ser “apenas” um curso profissionalizante mas passou a possibilitar, também, o acesso ao ensino superior. A partir de então, as inúmeras normalistas poderiam ingressar na academia. E foi o que fizeram (ROSEMBERG, 2012, p. 334).

No entanto, apesar das disposições contidas na referida Lei, que possibilitavam às normalistas aceder ao ensino superior sem a necessidade de certificações adicionais, a antiga segregação sexual escolar, com currículos diferenciados para meninos e meninas havia deixado profundas marcas no sistema educacional brasileiro que, durante séculos, vinha trabalhando eficientemente de maneira a manter as mulheres afastadas da educação pública ou fornecendo-lhes uma educação restrita a conhecimentos mínimos.

Esta assertiva pode ser verificada pelo fato de que, apesar da pretensão do dispositivo legal em querer promover a equiparação entre os currículos (entre ensino secundário e profissional), persistia, ainda que de forma velada, porém intensa, uma “segregação sexual informal” uma vez que “meninos e rapazes [tendiam] a seguir, preferencialmente, trajetórias escolares com conteúdos tecnológicos e das Ciências Exatas; meninas e moças se [voltavam] para Ciências Humanas, Letras e Literatura, Magistério” (ROSEMBERG, 2012, p. 352).

Além disso, o exercício do magistério primário (possível através do Curso Normal) ainda era uma opção de formação viável que atraía um grande número de moças que, quando

ingressavam no ensino superior, acorriam aos cursos oferecidos pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que preparavam para a carreira de professor do ensino médio, afinal a docência mantinha o *status* de “trabalho de mulher”.

Se por um lado as mulheres constituíam um grande contingente de alunas frequentando os cursos primário e secundário, alcançando, inclusive, a fama de “alunas exemplares” cujo desempenho era igual ou mesmo superior ao dos homens, por outro, no entanto, ainda pesavam sobre a mulher uma série de obstáculos que impediam seu acesso a certos cursos universitários e, por consequência, o acesso a certas carreiras profissionais.

Condições materiais como, por exemplo, horário de funcionamento e localização dos cursos (cursos noturnos e distantes do local de residência), podem ser apontados como fatores determinantes que orientaram muitas escolhas acadêmicas ao lado de determinações culturais que ainda exerciam parcela significativa de influência sobre as mulheres, determinando as carreiras e as condutas ditas “femininas”.

Além disso, é importante pensar que as escolhas femininas, orientadas para determinadas áreas/cursos, sobretudo das Ciências Humanas e Sociais, não foram concebidas de maneira aleatória, nem determinadas apenas por critérios financeiros e de logística (horários e locais). É preciso, também, incorporar à reflexão

o processo de socialização orientado por modelos de papéis sexuais ditocômizados; o mercado de trabalho segregacionista; e os benefícios imediatos que tal segregação traz à população feminina, que necessita conciliar sua dupla perspectiva de vida, a realização afetiva e profissional (ROSEMBERG, 1994, p. 51).

Aliás, a necessidade de conciliar a carreira profissional com a maternidade e a formação de uma família (fator afetivo) constituía-se, ainda na década de 1970, em importante aspecto a ser considerado pelas mulheres na ocasião de suas escolhas acadêmicas. Rosemberg (1994, p. 51) salienta que havia “cursos que, por sua generalidade, não tecnicidade, não especificidade”, acabavam sendo os preferidos pelas mulheres, pois “permitiam um leque alternativo de opções profissionais, mesmo que eles [implicassem] subemprego: aulas particulares, intérprete, secretária, jornalista, recepcionista, pesquisadora etc.”

Ademais, havia, igualmente, uma grande procura por cursos superiores que permitissem “aumentar a cultura geral”, entendendo-se por “cultura geral”, à época, tanto os conhecimentos gerais que poderiam “se converter em instrumento de trabalho profissional, quanto em utensílio no cotidiano doméstico; enquanto mãe, enquanto esposa, enquanto pessoa não profissional” (ROSEMBERG, 1994, p. 51). Tais escolhas aparecem, portanto,

[...] diante das determinações estruturais e ideológicas, como uma estratégia de sobrevivência, como resultante de uma negociação dessas mulheres frente às contradições que enfrentam na vida cotidiana: trabalho profissional e projeto afetivo (construção de sua própria família) tendem a ser mais compatíveis para as mulheres que dispõem de diploma de curso superior nas áreas tradicionalmente femininas (ROSEMBERG, 1994, p. 51).

Ainda analisando a “guetização sexual” das carreiras acadêmicas e profissionais, Rosemberg (1994) cita o trabalho de Helena Lewin (1977) que, analisando a distribuição das matrículas entre 1973 e 1977, concluiu que o acesso mais intenso das mulheres ao ensino superior se deu nas carreiras tradicionalmente femininas, ligadas às Ciências Humanas e Sociais. Nas carreiras que anteriormente eram exclusivas do sexo masculino e que se transformaram em “carreiras mistas”, a autora destaca os cursos de Arquitetura, Matemática, Química, Medicina, Odontologia e Estatística, porém salienta que grande parte das mulheres egressas acabavam ocupando, dentro destas profissões, funções de magistério ou administrativas (LEWIN, 1980, citado por ROSEMBERG, 1994, p. 48-49).

Percebe-se, pois, que a expansão do ensino superior na década de 1970 determinou e foi determinada pelo acesso das mulheres a esse nível de ensino. No entanto, deve-se atentar para o fato de que, se outrora as mulheres eram excluídas do ensino superior, seja por restrições legais, seja por empecilhos de ordem ideológica e cultural, nos anos 1970, por sua vez, surge uma nova forma de discriminação contra a mulher já que a discriminação não se efetua mais através do impedimento de acesso ao sistema educativo, mas se transferiu para seu interior, manifestando-se através da segregação sexual que se verifica nos cursos superiores de diferentes áreas.

Contudo, cabe destacar o fato de que esse grande contingente de mulheres que ingressou no ensino superior, sobretudo nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, constituiu uma base importante para que, ainda na década de 1970, se desenvolvesse “um campo de estudos e pesquisas sobre a mulher, estreitamente imbricado com o feminismo renascente”: eram mulheres que se preocupavam com a educação de mulheres e combatiam o sexismo e problematizavam a formação de “guetos sexuais” na educação (ROSEMBERG, 2012, p. 340).

Soma-se, ainda, o fato de que na década de 1970 vivenciou-se a expansão da pós-graduação nas universidades, estimulada pelo governo federal, de acordo com uma determinada proposta de modernização do país. Isso permitiu que se desenvolvesse, no ambiente acadêmico, um cenário propício ao surgimento dos “estudos sobre a mulher” que se utilizavam das experiências e aprendizagens das pioneiras na defesa da emancipação feminina

do final do século XIX e, sobretudo, da primeira metade do século XX, para produzir conhecimento e dialogar com outros setores da sociedade que também pensavam a questão da mulher, de maneira ampla (ONGs, associações, militantes, partidos, etc.), conforme destaca Louro (1997, p. 16):

É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje clássicas – como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone de Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963), *Sexual politics*, de Kate Millet (1969) – marcaram esse novo momento. Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e “contaminando” o seu fazer intelectual – como estudiosas, docentes pesquisadoras – com a paixão política. Surgem os *estudos da mulher*.

As experiências feministas da primeira metade do século XX, vivenciadas sobretudo na Europa e Estados Unidos, forneceram, nesse contexto, um referencial teórico importante, utilizado “por acadêmicas (no sentido restrito) e por mulheres educadas (no sentido amplo) para produzir ensaios, reflexões, pesquisas sobre a condição feminina, incluindo a temática da educação”, pois “raras eram as pesquisas anteriores a 1970 que tinham, pelo menos, controlado a variável ‘sexo’ em diagnósticos gerais ou sobre a educação” (ROSEMBERG, 2012, p. 341 e 349).

Aliás, no que se refere ao campo específico da educação, os primeiros textos que se propuseram a fornecer uma visão panorâmica sobre a situação educacional masculina e feminina datam de 1975 e se preocupam, entre outros assuntos, em

identificar e criticar o sexismo observado em práticas educativas, fazer um balanço das contribuições das Ciências Humanas para a compreensão da condição feminina, relacionar a educação das mulheres e sua participação na vida econômica e observar o acesso das mulheres ao ensino superior (ROSEMBERG, 2012, p. 349).

Sendo assim, cabe a afirmação de Rosemberg (2012, p. 341) de que, na década de 1970, “quem viesse de fora possivelmente estranharia um país subdesenvolvido (ou ‘em desenvolvimento’), submetido a uma ditadura militar, contar, já nessa época, com um bom número de mulheres educadas e em movimentação”.

Também havia, nesse contexto, um número expressivo de mulheres exiladas, tanto militantes, como companheiras de homens que atuavam em organizações de esquerda que, buscando asilo nos Estados Unidos e Europa, principalmente, acabaram encontrando “uma

agitação social e cultural de caráter muito distinto daquela que estavam [acostumadas] a viver, e principalmente a aceitar como legítima, no Brasil” (PINTO, 2003, p. 52).

Esse contexto, no entanto, foi fértil para essas mulheres exiladas que passaram a reunir-se em grupos específicos, que agregavam mulheres de diferentes formações e nacionalidades, que objetivavam refletir sobre a questão da mulher, partilhar experiências e militar dentro do movimento feminista¹⁴.

Todavia, se por um lado os opositores do regime militar (tanto exilados como aqueles que ainda permaneciam no Brasil) aceitavam o fato de a mulher ser uma “companheira de luta” contra o regime autoritário, por outro, porém,

o autoritarismo também era marca dos grupos de oposição ao regime militar, que rejeitavam a demarcação da diferença (como, por exemplo, reconhecer problemas que afetam especialmente as mulheres) como “divisionista”, “antirrevolucionárias”, algo que atrapalharia “a luta” por causas “mais importantes” ou “prioritárias” (ROSEMBERG, 2012, p. 341).

Dessa forma, tematizar a questão “mulher” significou manter um delicado equilíbrio entre situar-se nos grupos de oposição e criar um discurso novo que levasse a condição feminina em consideração. Assim, para atender a essa conjuntura, as mulheres tiveram que fazer alguns “ajustes” na agenda feminista, imprimindo, conseqüentemente, certa originalidade no movimento feminista brasileiro.

Era necessário, pois, retirar da agenda feminista temáticas que pudessem repelir possíveis aliados (como a Igreja Católica e os clubes de mães) e acrescentar outras que não iriam causar conflitos ideológicos e iriam mobilizar esforços em prol da questão da mulher. Assim, foram definidas como temáticas a serem exploradas o trabalho feminino, a saúde da mulher e da criança, a violência doméstica e a educação que, embora figurasse como temática a ser abordada, ainda não recebia a devida atenção. Foram retiradas da agenda questões tidas como “polêmicas”, tais como, por exemplo, “sexualidade” e o “direito a controlar o próprio corpo”.

Apesar de se enfatizar a figura da “mulher trabalhadora” sobre as demais temáticas, é possível perceber, a partir da segunda metade da década de 1970, que “o tema ‘mulher’ se transformou em objeto de interesse e debate políticos” de tal forma que a Organização das

¹⁴ Pinto (2003, p. 53) cita, como exemplo, o Grupo Latino-Americano de Mulheres, fundado em 1972, por uma ex-militante comunista auto-exilada em Paris, chamada Danda Prado. O grupo criado por Danda “reunia mulheres de muitos países da América Latina, discutia questões referentes à situação da mulher informalmente em um bar. Teve muito sucesso, chegando a reunir cem mulheres, e estabeleceu ligações em muitos países, inclusive no Brasil, publicando um boletim (*Nosotras*) que sobreviveu até 1976”.

Nações Unidas (ONU) decretou, em 1975, o Ano Internacional da Mulher, possibilitando uma maior abertura para a discussão e incorporação de novas temáticas que iam além da questão do trabalho feminino. Nesse contexto, a questão educacional ganhou, finalmente, um maior destaque.

A respeitabilidade das Nações Unidas somada à atuação de mulheres educadas – professoras universitárias e pesquisadoras ao lado de outros intelectuais, militantes da esquerda e do feminismo – criou condições para novas expressões do feminismo brasileiro contemporâneo, cuja agenda passou a incluir, entre outras, a pauta da “educação não sexista” (ROSEMBERG, 2012, p. 342).

Todas essas reflexões que se originaram na década de 1970 não apenas continuaram presentes, como foram aprofundadas nos debates da década de 1980, possibilitando a institucionalização do feminismo em suas vertentes militante e acadêmica e a profissionalização de antigos e novos grupos, que passaram a adotar um modelo de organização mais formal.

Os antigos grupos de pesquisa e estudos sobre a mulher que haviam sido criados na década precedente, muitos deles ligados a grupos de pesquisa de programas de pós-graduação, passaram a se reunir, de forma mais organizada, em núcleos, comitês e associações científicas e a aprofundar as temáticas até então abordadas, incluindo, também, novas problemáticas como, por exemplo, a questão da violência contra a mulher, os direitos sexuais e reprodutivos e as questões de gênero e raça.

Aliás, o conceito de gênero, surgido na década de 1970, foi introduzido, no Brasil, no final dos anos 1980. Esse conceito, utilizado pela primeira vez pelas feministas anglo-saxãs (*gender*), pretendia “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual” e enfatizar “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72).

Passou-se, então, a compreender que muito mais do que implicações de ordem biológica, a construção das diferenças entre homens e mulheres era resultante de construções sociais que determinavam o masculino e o feminino e a relação entre eles, incidindo sobre os sujeitos desde o nascimento e através de diferentes instituições e signos, incluindo o sistema educacional.

As mulheres que haviam ingressado na academia, sobretudo nos cursos de Ciências Humanas e Sociais, contribuíram, através de seus estudos e pesquisas em áreas como História, Educação, Letras, Antropologia, Filosofia, Sociologia, Psicologia, etc., para desconstruir e

desmitificar a ordem e os papéis sociais diferenciados atribuídos a homens e mulheres até então. Essas estudiosas

levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos (LOURO, 1997, p. 17).

No que se refere à temática “educação”, em específico, foram herdadas algumas pautas da década precedente que iriam figurar, não somente ao longo da década de 1980, como, também, nas três décadas seguintes. Destaca-se: o avanço incontestável do acesso e progressão das mulheres no sistema escolar; a persistência de “guetos sexuais” quanto à trajetória de carreiras ou ramos do conhecimento; a denúncia de padrões sexistas no currículo escolar, particularmente nos livros didáticos.

Essas pautas emergiram e passaram a ser enfatizadas como resultado de uma mudança de paradigma, pois se outrora a questão da instrução das mulheres não era uma temática suficientemente relevante ou menos importante que assuntos ditos de “urgência” como, por exemplo, a questão da saúde e da violência contra a mulher, a partir dos anos 1980, no entanto, essa temática encontrou um campo fértil.

Houve, pois, nesse contexto, uma grande expansão dos “campos de estudos sobre educação das mulheres, educação e gênero, estudos feministas na educação”, resultante, sobretudo, do “número crescente de mulheres educadas (estudantes, professoras e pesquisadoras na Pós-Graduação), seja na área específica de Educação, seja nas diversas áreas do conhecimento” (ROSEMBERG, 2012, p. 349).

Essas mulheres, que constituíam 44,6% dos estudantes universitários e 32% dos estudantes de pós-graduação, foram responsáveis por uma produção acadêmica significativa que, além de explorar as temáticas relacionadas ao trabalho, à sexualidade e à violência, lançavam uma atenção especial sobre a questão da educação da mulher e seu acesso ao ensino superior, que ainda mantinha “guetos sexuais”, concentrando a maior parte do público feminino em determinadas áreas do conhecimento.

Ainda na década de 1980, cabe destacar a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM). Esse conselho, criado em 1985, foi concebido com a finalidade de promover políticas que visassem eliminar a discriminação contra a mulher e assegurar a participação feminina nas atividades políticas, econômicas e culturais do país.

O ambiente de abertura política vivenciado pelo país nesse período proporcionou, igualmente, que, a exemplo do Conselho Nacional, fossem criados os Conselhos Estaduais que incluíam nas suas pautas de discussão, entre outros temas, a luta contra a educação diferenciada.

Apesar de se perceber um progressivo avanço nas reflexões sobre as questões que envolviam a temática “mulher”, incluindo-se a educação da mulher (nos seus diferentes níveis), é importante salientar, ainda, que essas reflexões partiam de um público específico. Eram, sobretudo, mulheres que haviam conseguido se educar e que haviam encontrado nas suas trajetórias acadêmicas e experiências de vida subsídios para empreender estudos e reflexões sobre a questão da mulher. Eram mulheres que tinham consciência de que o acesso da mulher à educação não havia promovido a igualdade de sexos, pois o sistema educacional continuava a reproduzir antigos paradigmas, não mais impedindo o acesso à instrução, mas promovendo a segregação sexual, a discriminação por meio dos conteúdos e áreas de conhecimento, dos espaços escolares, etc.

À exceção dessas mulheres, não havia, contudo, uma mobilização maior, que abrangesse diversos setores da sociedade, diferentes classes sociais, ou que recebesse um amparo governamental. Mesmo dentro da agenda educacional nacional, a pauta da educação da mulher perdia espaço para outras discussões consideradas prioritárias como, por exemplo, a questão da promoção e acesso das crianças filhas de mães trabalhadoras à educação infantil (creches).

A educação da mulher passou a receber maior atenção somente na década de 1990, período em que o Brasil, assim como outros países da América Latina, “viveu um intenso processo de reformas educacionais impulsionadas por organizações internacionais (Unesco, Banco Mundial, entre outras), subsumidas nos compromissos da campanha internacional ‘Educação Para Todos’” (ROSEMBERG, 2012, p. 345). A educação, nesse contexto, passou a ser entendida como instrumento fundamental para a redução de desigualdades tanto em nível nacional como internacional. Desenvolveu-se, pois, a ideia de que a educação deveria ser extensível a todos e que por meio dela seria possível alcançar o desenvolvimento econômico e social de que o país tanto necessitava.

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394), de 1996, e as demais ações empreendidas pelo governo federal à época “pouco contemplaram as parcas reivindicações feministas referentes à educação” (ROSEMBERG, 2012, p. 346), pois os indicadores educacionais apontavam, ao longo de toda a década de 1990, para uma

situação nova até então: as mulheres já eram a maioria dos estudantes de nível médio (56,8%) e constituíam metade dos estudantes de nível superior (52,3%, incluindo a pós-graduação).

Esses indicadores ajudavam a reforçar uma falsa ideia de que as mulheres já haviam tido todas as suas reivindicações contempladas no que diz respeito ao campo educacional visto que elas já eram presença (majoritária ou expressiva) em todos os níveis de ensino. Dessa forma,

no âmbito da política nacional da educação, além de acolher os documentos internacionais que reiteravam a busca de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, a atuação federal, quando confrontada, por exemplo, com a política de saúde, tem sido considerada pífia: inclusão da diretriz de eliminação de preconceito sexual nos livros didáticos no Programa Nacional do Livro Didático desde 1996 (com impacto relativamente restrito); inclusão do princípio de “orientação sexual” (entendida como educação sexual) nos Parâmetros Curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio (ROSEMBERG, 2012, p. 346).

Porém foi a partir dos anos 2000, sobretudo na administração Lula da Silva (a partir de 2003), que duas iniciativas procuraram aproximar as questões de gênero da questão educacional, no âmbito da administração federal. São elas: a criação da Secretaria de Promoção de Políticas para as Mulheres (SPM) e a criação, dentro do Ministério da Educação (MEC), da então denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)¹⁵.

De acordo com Rosemberg (2012, p. 347), ambas as iniciativas (SPM e Secad) contemplavam planos ambiciosos que “incluíam não apenas objetivos específicos ao sistema educacional, como ‘garantir matrícula’ ou ‘eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios’”, mas, também, procuravam conceber e estimular iniciativas de combate “ao *sexismo* (atitude discriminatória fundada no sexo) ‘na cultura e na comunicação’, adotando, portanto, um sentido amplo de educação”.

Adquiriu-se o entendimento de que muito mais que garantir o acesso ao ensino superior (etapa já conquistada pelas mulheres), era preciso atentar para a maneira como as mulheres eram acolhidas pelo sistema educacional, como se dava sua relação com o conhecimento. Era preciso refletir sobre as etapas que haviam marcado a trajetória da mulher em busca de instrução que, carregadas de preconceitos e falácias com relação à mulher, ainda encontravam voz e força dentro do espaço acadêmico.

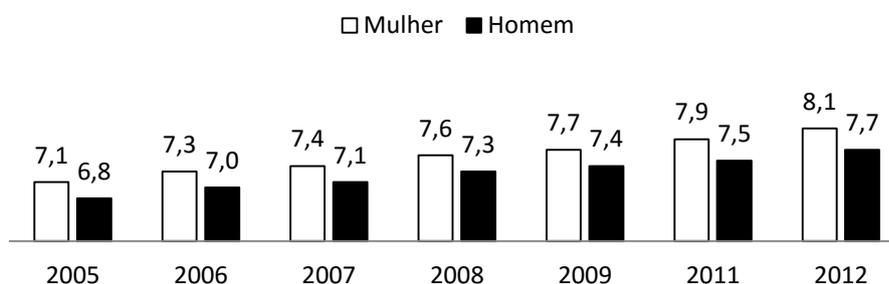
¹⁵ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) passou a atuar, a partir de 2011, como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Os anos 2000 foram marcados, igualmente, pelo retorno das discussões de gênero que pretendiam não apenas refletir sobre a construção das identidades de gênero masculino e feminino, mas, também, sobre a orientação heteronormativa que guiava as práticas educativas e sobre as formas de discriminação, nem sempre explícitas, que incluíam as questões de gênero, classe e raça.

Nesse contexto, o movimento feminista ganhou aliados e os estudos feministas passaram a dialogar com os estudos culturais, estudos negros e estudos gays e lésbicos, contribuindo para a compreensão de que o ambiente escolar e acadêmico é um campo político onde estão implicadas relações (desiguais) de poder (LOURO, 1997, p. 85).

Todos esses esforços que vinham desde muito se processando na sociedade brasileira através de diferentes agentes em prol da defesa e promoção da instrução feminina, contribuíram para que, ao final da primeira década do século XXI, a média de anos de estudos da população feminina com idade acima de 18 anos fosse maior que a da população masculina, conforme demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Média de anos de estudos da população com idade acima de 18 anos, por gênero – Brasil – 2005/2012



FONTE: INEP, 2014, p. 43.

De 2000 a 2010, por conta de esforços no sentido de universalização do acesso à educação e, sobretudo, após a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que instituiu a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, houve uma expansão do sistema escolar brasileiro que beneficiou ambos os sexos, sobretudo no que se refere à faixa etária de 4 e 5 anos: a taxa de crianças que frequentavam escola com essa idade saltou de 51,4% em 2000 para 80,1%, em 2010 (IBGE, 2014).

No ensino médio, o percentual de jovens de 15 a 17 anos de idade aumentou de 34,4%, em 2000 para 47,3%, em 2010, sendo que, do total de alunos que frequentavam esse nível de ensino, observou-se uma proporção maior de mulheres (54,7%), quando comparada com a de homens (45,3%) (IBGE, 2014).

Assim como no ensino médio, no ensino superior foi possível verificar, a partir dos anos 2000, um contingente maior de mulheres entre os estudantes universitários, tanto na modalidade de ensino presencial (55%), como na modalidade a distância (66%) (INEP, 2014, p. 62).

No entanto, quando analisados os dados que relacionam gênero às áreas do conhecimento, percebe-se que, apesar de as mulheres apresentarem maior nível de instrução, ainda persistia, no ano de 2012, a “guetização sexual” que tradicionalmente vem fazendo das Ciências Humanas e Sociais campo de atuação privilegiado das mulheres, reservando as Ciências Exatas para o público masculino.

Infere-se, pois, a partir das reflexões suscitadas neste capítulo que, apesar do avanço incontestável das mulheres no que se refere à busca por instrução, essa trajetória não se deu de maneira linear, sem tensões e conflitos. Percebe-se um percurso acidentado, marcado por lutas e conquistas que exigiram das mulheres (e de todos aqueles que defendiam a instrução feminina) grandes esforços no sentido de romper com determinações de toda ordem (sobretudo culturais e sociais) que, por um longo tempo, negaram à mulher o acesso à instrução e ao conhecimento.

Refletir sobre esse percurso, no contexto brasileiro, constitui-se num exercício fundamental para se compreender o atual quadro educacional brasileiro e, sobretudo, a questão da instrução feminina no Brasil. Ademais, partindo-se de um contexto mais amplo, os referenciais teóricos explorados e as reflexões desenvolvidas neste capítulo servem de subsídio para o capítulo seguinte, onde se procurará definir melhor e delimitar o objeto desta pesquisa, dirigindo o olhar para um contexto específico, qual seja, o acesso da mulher ao ensino superior e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo lançar algumas reflexões sobre o ensino superior no Brasil antes de focar o caso específico da UFRGS, realidade contemplada neste trabalho.

Pretende-se, a partir de um breve retrospecto histórico, atentar para algumas etapas fundamentais da trajetória do ensino superior brasileiro que são indispensáveis não apenas para se compreender a gênese desse nível de ensino como, também, para se entender o contexto em que foi criada e se desenvolveu a UFRGS.

Esse movimento de retrospecto é essencial para que se possa refletir, posteriormente, como se deu o acesso da mulher ao ensino superior no contexto brasileiro e, em especial, como a mulher acedeu a esse nível de ensino na UFRGS.

3.1A TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No que se refere ao ensino superior é importante destacar que, no Brasil, os primeiros cursos superiores, ainda no período colonial, estavam, assim como os demais níveis de ensino, sob o monopólio da Companhia de Jesus. Eram cursos superiores ministrados nos colégios jesuítas e que tinham por objetivo a formação de futuros sacerdotes, restringindo-se aos cursos de Artes (também chamados de Ciências Naturais ou Filosofia) e Teologia.

Assim, enquanto os demais países da América Latina possuíam, desde o século XVI, estabelecimentos de ensino superior, o Brasil apresentava uma realidade diferente, pois “Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil” (CUNHA, 2003, p. 152). Aqueles que iniciavam os estudos nos colégios jesuítas, no Brasil, eram obrigados a cursar o ensino superior na Europa, preferencialmente na Universidade de Coimbra.

Através dessa política restritiva que impedia a criação de cursos superiores no Brasil, Portugal pretendia exercer, além do monopólio econômico e político, o monopólio intelectual sobre a colônia a fim de evitar que ideias separatistas ou revolucionárias pudessem se disseminar, “especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América” (CUNHA, 2003, p. 152).

Ademais, cabe ressaltar que, à época, Portugal carecia de recursos financeiros e docentes para instaurar estabelecimentos de ensino superior no Brasil sem comprometer o ensino ministrado na própria Metrópole. Aliás, diferentemente de outros países europeus que

já possuíam um número significativo de instituições de ensino superior (algumas remontando ao período medieval), Portugal concentrava o ensino superior em uma única instituição, a Universidade de Coimbra.

Essa situação de dependência integral à Metrópole só se modificou no século XIX, quando a Coroa portuguesa transferiu-se para a Colônia. Fugindo da situação de conflito na qual se encontrava a Europa, a Coroa portuguesa transferiu-se, em 1808, para um de seus domínios ultramarinos, carregando consigo todo o aparato administrativo do Estado português. Essa mudança implicou numa série de modificações que, no plano educacional, incluíam a criação de cursos superiores em território colonial, medida inédita até então.

De acordo com Morosini (2005), os cursos superiores criados nesse período apresentam duas tendências marcantes para as quais se deve atentar. Primeiro, deve-se observar que os cursos foram concebidos de maneira isolada, isto é, eram unidades autônomas que não faziam parte de um todo homogêneo ou de uma instituição universitária. O segundo ponto a ser observado refere-se à finalidade desses cursos, que foram criados para atender a uma preocupação basicamente profissionalizante, ou seja, pretendia-se formar profissionais para atuarem nas áreas consideradas prioritárias e que iriam garantir o funcionamento do Estado português no território colonial.

Assim, apresentando como características fundamentais a fragmentação e a profissionalização, foram criados cursos superiores em áreas específicas, destacando-se os seguintes: Medicina, Engenharia, Direito, Agricultura e Artes. Essas eram áreas consideradas “essenciais” e “estratégicas” para que se pudesse exercer a autoridade estatal portuguesa desde a colônia americana.

Os cursos superiores de Medicina e de Engenharia estavam, inicialmente, fortemente ligados a fins militares (sobretudo de defesa do território) e seu ensino foi, durante um longo período, ministrado nas Academias Militares. O curso de Direito era responsável não apenas por fornecer os intérpretes das leis como, também, destinava-se a formar os profissionais a serem designados para o trabalho burocrático do Estado. O curso de Agricultura pretendia formar profissionais que pudessem explorar as potencialidades do solo brasileiro, garantindo maior produtividade de produtos agrários exportáveis e, por consequência, maiores rendimentos comerciais. E, por fim, o curso de Artes objetivava a formação de profissionais que pudessem reproduzir, na Colônia, o capital cultural da Metrópole, garantindo assim, por meio da cultura, a manutenção do monopólio português.

Esses cursos, bastante precários no início de seu funcionamento, foram, no entanto, o embrião das escolas, academias e faculdades que foram sendo criadas posteriormente, ao

longo do período imperial (1822-1889). Assim, as cátedras isoladas foram, aos poucos, ganhando uma estrutura mais complexa com “uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, funcionários não-docentes, meios de ensino e local próprios” (CUNHA, 2003, p. 154).

Contudo, persistiu a fragmentação dos cursos de acordo com o modelo napoleônico de escolas profissionais independentes e a ideia de criação de uma universidade em território brasileiro não teve adesão diante da propagação de cursos isolados de ensino superior. Inicialmente restritos a poucas áreas do saber e privilegiando a tríade Medicina, Engenharia e Direito (cursos cujo diploma garantia *status* e prestígio social), com o passar do tempo e atendendo às demandas profissionais que se impunham, novos cursos superiores foram sendo criados, tais como: Odontologia, Arquitetura, Economia, Serviço Social, Jornalismo, Filosofia, Ciências e Letras.

Todos estes cursos foram criados a partir da iniciativa estatal que, durante todo o período imperial, foi responsável pela criação e manutenção dos estabelecimentos de ensino, bem como pela nomeação dos catedráticos, pela decretação dos currículos de todos os cursos e pela nomeação dos respectivos diretores.

Porém, apesar da diversificação dos cursos, as características iniciais que marcaram o ensino superior brasileiro (fragmentação, profissionalização e controle estatal) ainda persistiam e serviam de eixo norteador para a criação de novos cursos. Assim, de acordo com Morosini (2005, p. 308), as reformas educacionais ocorridas no período Imperial “indicam influências transitórias dos gabinetes ministeriais que não fizeram mais do que conservar, aperfeiçoando-as, as instituições fundadas por D. João VI ou criadas no Primeiro Império”.

Mesmo após a queda do Império e a Proclamação da República em 1889, no que se refere ao ensino superior, a situação pouco se alterou. Aliás, o que de fato se verificou foi a emergência de um debate entre liberais e positivistas sobre a viabilidade e pertinência da criação de uma universidade no Brasil. Para os liberais, a criação de uma universidade era uma tarefa importante a ser empreendida no campo educacional, apesar de se admitir que a instrução das massas era tarefa a ser cumprida com maior urgência. Os positivistas, por sua vez, opunham-se de maneira veemente à criação de uma universidade no Brasil, pois acreditavam que esta instituição estava ligada ao conhecimento metafísico que seria inevitavelmente substituído pela Ciência.

Os princípios positivistas, que passaram a ser propagados com maior ênfase a partir da Proclamação da República, consideravam a universidade uma instituição medieval, obsoleta e

que servia para cultivar uma cultura do passado¹⁶. E, nesse contexto histórico, não era esse tipo de instituição que se almejava, pois se acreditava que a sociedade brasileira, agora regida sob os princípios republicanos, não necessitava de uma “cultura debruçada sobre o conhecimento do passado, sobre a formação do homem culto, indivíduo aperfeiçoado com o gosto da fala e da retórica e, sim, [uma] cultura do conhecimento novo, utilitário, para construir a sociedade emergente e moderna” (LEITE; CUNHA; MOROSINI et al., 1996, p. 33).

Como consequência da difusão e da adesão do ideário positivista, no final do século XIX, a proposta de criação de uma universidade brasileira, tão quista pelos liberais republicanos, não foi levada a cabo, e o que se verificou foi a criação de inúmeros cursos superiores isolados, seguindo a tendência da fragmentação e da profissionalização que há muito vinha caracterizando o ensino superior brasileiro.

Ademais, a opção pela criação de cursos superiores isolados ao invés de uma instituição universitária atendia aos interesses e anseios manifestos por diferentes grupos sociais (burguesia, latifundiários, trabalhadores urbanos e colonos) que viam na educação e na conquista de um diploma superior uma alternativa para a obtenção de prestígio, ascensão social e, também, uma “estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica” (CUNHA, 2005, p. 157).

Assim, em decorrência da influência de diferentes correntes ideológicas e das demandas políticas, econômicas e sociais apresentadas nesse período, as transformações que marcaram o ensino superior nas primeiras décadas da República foram caracterizadas pela facilitação do acesso a esse nível de instrução que se deu através de mudanças nas condições de admissão e através da multiplicação das faculdades.

Importante destacar, ainda, um outro fator de ordem ideológica que exerceu significativa influência nesse contexto de ampliação da demanda por cursos superiores e ampliação de faculdades. Esse fator relaciona-se à luta dos liberais e positivistas pela instauração do “ensino livre”, de iniciativa particular. Ademais, os positivistas manifestavam-se contrários aos privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares, pois o exercício de uma determinada profissão estava condicionado à posse de certificado de curso superior conferido pelo governo central que outorgava diplomas e regulamentava o exercício profissional.

¹⁶ Cabe destacar, nesse contexto, a influência de Benjamin Constant, considerado a figura responsável por trazer e disseminar a doutrina positivista no Brasil. Na condição de Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos em 1890 e 1891, Benjamin Constant imprimiu marcas significativas do Positivismo na política educacional do país.

Sendo assim, como resultado dessa conjuntura e visando atender à demanda crescente por ensino superior, as reformas educacionais de 1891 facilitaram o acesso aos cursos superiores mediante a multiplicação de escolas e a modificação das condições de ingresso. Assim como se aplicava ao Colégio Pedro II, concedeu-se a outras escolas secundárias (ginásios estaduais e privados) a prerrogativa de dispensar seus ex-alunos dos exames de estudos preparatórios para o ingresso no ensino superior. Além disso, possibilitou-se a criação de instituições de ensino superior por parte dos governos estaduais e por particulares. Essas medidas geraram, por consequência, uma expansão significativa do ensino superior.

Assim, conforme sublinha Morosini (2005), do início do século XX até a década de 1930, houve um crescimento considerável do ensino superior no Brasil e, em decorrência dessa conjuntura, o número de instituições de ensino superior passou de 25 para 338 instituições e o número de alunos passou de 5.795, em 1907, para 24.166, em 1933.

Algumas reformas educacionais foram empreendidas nessas primeiras décadas do século XX justamente com o objetivo de conter a expansão do ensino superior brasileiro, visto que os diplomas emitidos pelas escolas superiores “tendiam a perder raridade e, em consequência, deixavam de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo” (CUNHA, 2003, p. 159). Assim, três principais reformas foram implantadas até 1930 com o objetivo de conter a expansão do ensino superior e garantir à certificação superior o *status* de elemento de diferenciação social que as classes dominantes tanto reclamavam.

A primeira dessas reformas educacionais foi a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), que extinguiu os privilégios que os estabelecimentos de ensino criados pelo governo federal gozavam, ou seja, o Colégio Pedro II perdeu a premissa de garantir a matrícula de seus egressos em qualquer escola superior e as faculdades federais perderam o privilégio de emitir diplomas conferidores de exclusividade profissional.

A segunda reforma foi a Reforma Carlos Maximiliano (1915), que introduziu os exames de admissão (exames vestibulares) para a seleção dos candidatos ao ensino superior com a finalidade de conter o acesso maciço a esse nível de ensino. Ademais, a partir dessa reforma, não mais bastava a aprovação no exame vestibular para que o candidato fosse admitido em um curso superior, pois era necessário o candidato apresentar, de igual forma, o certificado de aprovação das matérias do curso ginásial, realizado no Colégio Pedro II ou nos ginásios estaduais equiparados.

E, por fim, a terceira reforma foi a Reforma Rocha Vaz (1925) que estabeleceu o critério de *numerus clausus* que visava estabelecer um número limitado de vagas para cada curso superior com a intenção de conduzir os estudantes para cursos menos procurados.

Apesar de todas essas medidas, “a expansão do ensino superior continuou em termos de número de estabelecimentos e de número de alunos” (CUNHA, 2003, p. 161), primando-se por cursos nitidamente profissionais, com destaque para Direito, Medicina e Engenharia. Ademais, se por um lado se nota um contexto favorável e de expansão do ensino superior, por outro lado, no entanto, ainda não havia nenhuma instituição com *status* de universidade, pois os cursos superiores ministrados nas escolas, faculdades e academias apresentavam-se de maneira bastante autônoma, sem relação uns com os outros.

A primeira universidade brasileira, criada explicitamente com esse nome, foi a Universidade de Manaus (Amazonas), em 1909. Sua criação foi impulsionada pelo curto período de prosperidade econômica proporcionada pela exploração da borracha na região, no início do século XX. Como resultado de iniciativa privada, essa instituição contava com os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e formação de oficiais da Guarda Nacional. Sua existência, porém, foi efêmera, pois o esgotamento da economia da borracha conduziu ao fechamento dessa instituição de ensino superior em 1926.

Seguiram-se à Universidade de Manaus outras duas instituições. A primeira delas foi a Universidade de São Paulo, criada em 1911, por meio de capital privado. Oferecia os cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes, mas teve suas atividades encerradas em 1917. A outra universidade foi criada em 1912, em Curitiba, Paraná, graças à iniciativa de profissionais locais e contou com o apoio do governo estadual. Os cursos oferecidos por essa instituição eram: Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio. Assim como suas congêneres, essa universidade não conseguiu se manter por muito tempo e acabou sendo dissolvida. Os cursos de Medicina, Engenharia e Direito, porém, foram transformados em faculdades livres e, posteriormente, incorporados à Universidade Federal do Paraná, criada em 1950.

A primeira instituição de ensino superior que de fato assumiu o *status* de universidade de maneira duradoura foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, a partir de autorização legal conferida pelo presidente da República por meio do Congresso Nacional cinco anos antes.

Possuindo os cursos de Medicina, Engenharia e Direito, a Universidade do Rio de Janeiro serviu de referência para as instituições que vieram a ser criadas posteriormente, como, por exemplo, a Universidade de Minas Gerais, em 1927.

Cabe destacar, contudo, que a Universidade do Rio de Janeiro, assim como as demais universidades que foram surgindo posteriormente sob o mesmo modelo, caracterizaram-se pela reunião de faculdades profissionais pré-existentes. Dessa forma, não houve uma tentativa

de integração entre os cursos e currículos, mas a aglutinação de diferentes faculdades que, gozando de completa autonomia (didática e administrativa), reuniram-se sob um mesmo nome.

Apesar de a instituição universitária, no Brasil, ter origem tardia e mostrar-se bastante débil em sua origem, ao final de 1945 eram cinco as instituições universitárias: a Universidade do Rio de Janeiro (criada em 1920 e que passou a se chamar Universidade do Brasil a partir de 1937), a Universidade de Minas Gerais (fundada em 1927), a Universidade do Rio Grande do Sul (criada em 1934), a Universidade de São Paulo (criada em 1934) e a Universidade do Distrito Federal (criada por Anísio Teixeira em 1935 e dissolvida em 1939).

Ainda na década de 1930, nesse contexto de expansão do ensino superior e de emergência de diversas universidades, cabe destacar o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, conhecido pelo nome de Estatuto das Universidades Brasileiras. Segundo Cunha (2003, p. 165), esse decreto “foi o desdobramento no campo do ensino superior da centralização político-administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação”.

Por meio desse decreto, estabeleceram-se os padrões de organização para as instituições de ensino superior brasileiras (universitárias e não universitárias) e definiu-se que a criação de universidades dar-se-ia pela justaposição de pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Mendonça (2000, p. 138) destaca ainda que, com relação ao Estatuto das Universidades Brasileiras, a principal inovação prevista pelo dispositivo era a possibilidade de

incluir entre as escolas que iriam compor a universidade uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, instituição meio híbrida, que deveria se constituir, por um lado, em um *órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada*, e, por outro, ser, *antes de tudo e eminentemente*, um *Instituto de Educação*, destinado a formar professores especialmente para o ensino normal e secundário.

Ademais dessas prerrogativas, o estatuto estabelecia uma série de especificações que regulavam desde o processo de admissão dos candidatos aos cursos de ensino superior, passando pela organização técnico-administrativa e financeira das instituições, até as especificações para a composição do corpo docente.

No fluxo desse movimento de expansão do ensino superior, cabe destacar, contudo, três aspectos fundamentais que foram determinantes nesse processo. São eles: o aumento da demanda por ensino superior ocasionado pelo deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias, pois os diplomas superiores passaram a ser vistos como critérios para a

posse de cargos e estratégia de ascensão social; a ampliação do ensino secundário público; e a equivalência dos cursos profissionais ao curso secundário.

A antiga estruturação do ensino secundário, vigente até a década de 1950, era marcada pela dualidade, ou seja, havia um ramo secundário que preparava os alunos para o ingresso no ensino superior e um outro ramo de ensino, caracterizado pelos cursos profissionais, que não permitia que seus egressos pudessem aceder ao ensino superior, a não ser que fossem cumpridas exigências adicionais. Assim, havia uma estrutura marcadamente discriminatória caracterizada por um ensino propedêutico destinado às “elites condutoras” e um ensino profissional para as “classes menos favorecidas” (CUNHA, 2003, p. 171).

No entanto, ainda na década de 1950, foram tomadas medidas a fim de garantir a plena equivalência de todos os cursos de grau médio. Como consequência imediata dessa decisão, aumentou significativamente a demanda pelos cursos superiores, que foi respondida pelo governo federal principalmente de três maneiras. A primeira delas foi através da criação de novas faculdades onde não havia ou onde só havia instituições privadas de ensino superior. A segunda medida foi garantir, de fato, a gratuidade dos cursos superiores das instituições federais. Por fim, a terceira medida foi a federalização de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as em universidades que deram origem à maior parte das universidades federais hoje existentes.

Importante destacar, contudo, que, se entre as décadas de 1920 e 1940, houve a criação e a institucionalização da instituição universitária no Brasil, além de uma grande expansão dos cursos superiores em todo o território, nas décadas de 1950 e 1960, por outro lado, a universidade foi posta em questão. De acordo com Mendonça (2000, p. 142), surgiram diversas “propostas de modernização desse nível de ensino visando adequá-lo às necessidades de desenvolvimento econômico e social do país”.

Nesse contexto, o paradigma vigente para o ensino superior começou a ser questionado e as distintas formas de se conceber o processo de desenvolvimento do país acabaram conduzindo a diferentes estratégias e propostas para se encaminhar a tão almejada reforma universitária.

Três principais atores emergiram nessas discussões: o Estado (que acolhia diferentes grupos no interior do seu aparato), a comunidade científica organizada (com destaque para a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, criada em 1948) e o movimento estudantil (sobretudo através da União Nacional dos Estudantes, fundada em 1938). Esses atores passaram a constituir “um intelectual coletivo, desde então protagonista sempre

presente nas políticas educacionais do país, fosse como proponente, como colaborador de iniciativas, fosse como crítico de tais medidas” (CUNHA, 2003, p. 174).

Cabe destacar que, nesse período de questionamento da instituição universitária e de tentativa de organização da educação de acordo com as necessidades do desenvolvimento econômico e social do país, foi criada, através da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a Universidade de Brasília. O surgimento dessa instituição visava romper com o paradigma de educação superior até então vigente, que se apoiava na velha concepção de universidade enquanto a aglutinação de diferentes faculdades, mantendo características arcaicas que não mais atendiam as demandas que a nova conjuntura do país impunha.

Assim, a Universidade de Brasília, “cujos principais objetivos eram o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais ligadas ao projeto desenvolvimentista”, foi a “primeira universidade brasileira que não foi criada a partir da aglutinação de faculdades pré-existentes; sua estrutura era integrada, flexível e moderna e contrapunha-se à universidade segmentada em cursos profissionalizantes” (OLIVEN, 2002, p. 38).

Com a instauração do regime militar, em 1964, as universidades passaram a ser objeto da ingerência direta do governo federal, inaugurando-se um período marcado pela repressão político-ideológica de docentes e discentes e no qual “as discussões universitárias de cunho político [cederam] lugar às de cunho técnico” (MOROSINI, 2005, p. 313).

No entanto, apesar das características repressoras desse período autoritário, marcado pela falta de liberdade de expressão, é relevante destacar o fato de que foi nessa mesma época que a universidade brasileira ganhou maior impulso. Assim, pode-se citar como avanços significativos dessa fase a ampliação dos recursos destinados à pós-graduação por parte das agências de fomento; a construção de novos campus universitários e laboratórios; a institucionalização da profissão docente através do regime de tempo integral e de dedicação exclusiva e a ampliação do número de estudantes nas instituições públicas de ensino superior.

Todas essas reformas ocorreram por conta da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, responsável por instituir a chamada “Reforma Universitária” que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, bem como a sua articulação com os demais níveis de ensino.

No bojo das modificações trazidas pela referida reforma, se destacam duas mudanças que trouxeram impactos significativos para a instituição universitária e cujas consequências se mantêm até hoje na estrutura das universidades brasileiras. A primeira delas refere-se ao fato de que com a Reforma Universitária os cursos isolados, principal característica do ensino

superior brasileiro que perdurou por longo tempo, cedeu “lugar a um todo orgânico – a universidade – onde as células estruturadoras do ensino são os departamentos acadêmicos” (MOROSINI, 2005, p. 314). A universidade passou, assim, a ser a forma de organização por excelência do ensino superior e as instituições isoladas adquiriram o *status* de excepcionais e transitórias, pois o modelo universitário deveria servir de base não apenas para as universidades federais como também para as estaduais e particulares.

A outra característica que merece destaque refere-se ao fato de que a Reforma Universitária também foi responsável por ampliar as funções da universidade para além do ensino, incorporando a pesquisa e a extensão, abolindo a cátedra e implantando a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa.

Assim, percebe-se que, ao final do período militar (1964-1982), o ensino superior havia passado por transformações substanciais que colocaram em questão os antigos padrões acadêmicos herdados do século XIX e instituíram a universidade brasileira moderna. Contudo, essa modernização do ensino superior veio acompanhada pela “paroquialização do ensino no setor privado”, ou seja, houve, nesse mesmo período, a implantação de faculdades isoladas que “se multiplicaram em cidades do interior e se expandiram na periferia dos grandes centros urbanos, oferecendo cursos de graduação sem levar em conta o padrão acadêmico” (MOROSINI, 2005, p. 315-316).

Com a abertura democrática, surgiram inúmeras iniciativas de democratização e de transformação da instituição universitária, impulsionadas, sobretudo, pelos princípios que orientaram a Constituição Federal de 1988. Houve, portanto, na década de 1990, novo processo de expansão universitária marcado pelo aumento do número e tamanho das instituições e pela diversificação da comunidade acadêmica e dos cursos.

No entanto, concomitantemente a esse processo de democratização do ensino superior, houve, também, um processo de privatização do setor, com expansão de universidades privadas de caráter tecnicista e voltadas ao mercado financeiro/empresarial.

Cunha (2003, p. 189) destaca, ainda na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96), documento legal em que as universidades foram detalhadamente caracterizadas. Instituiu-se que as universidades deveriam ter, em seu corpo docente, pelo menos um terço de mestres ou doutores e a mesma proporção de docentes contratados em tempo integral. Além disso, a legislação introduziu a figura do credenciamento periódico.

A avaliação institucional também foi uma outra modificação inserida na década de 1990, começando pelos programas de pós-graduação ainda na década de 1980, e estendendo-

se aos cursos de graduação e institucionalizando-se através do Exame Nacional de Cursos (ENC).

Assim sendo, ao adentrar os anos 2000, o ensino superior brasileiro contava com uma grande variedade de instituições de ensino superior privadas que, ao lado da instituição universitária, disputavam espaço e voltadas muito mais a fins mercadológicos do que propriamente formativos.

A instituição universitária, por sua vez, e sobretudo as universidades federais, iniciaram, nesse período, um novo ciclo, marcado por tentativas de universalização do acesso e por programas de permanência, de maneira a garantir a expansão e a democratização desse nível de ensino que desde os primeiros tempos tem se mostrado bastante elitista e excludente.

3.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tem suas origens no final do século XIX, com o surgimento de escolas e faculdades de ensino superior que ministravam cursos de maneira isolada, sem constituir uma instituição homogênea.

A criação da Escola Livre de Farmácia e Química Industrial, em 1895, constitui-se o marco inaugural, seguida pela criação da Escola de Engenharia, em 1896, pela Faculdade de Medicina, em 1898, e pela a Faculdade de Direito, em 1900.

Importante destacar, contudo, que a criação dessas escolas e faculdades se deu em um momento histórico importante para o ensino superior brasileiro em que a doutrina positivista exerceu influência significativa nas políticas educacionais. Conforme mencionado anteriormente, para os positivistas a instituição universitária era uma instituição arcaica e que não atendia às demandas progressistas sobre as quais a nova sociedade republicana deveria estruturar-se. Assim, ao invés de um ensino superior voltado à formação acadêmica, a doutrina positivista preconizava um ensino profissionalizante e utilitário, que não deveria ser uma prerrogativa exclusiva do governo central, mas passível de iniciativa particular.

Cabe destacar, ainda, que se por um lado os princípios positivistas exerceram parcela significativa de influência sobre as políticas educacionais brasileiras do final do século XIX, por outro lado, no entanto, no contexto rio-grandense, essa influência foi ainda maior por conta da política empreendida pelo Partido Republicano Rio-grandense (PRR) que, através do governo de Júlio de Castilhos, instaurou um governo forte e de inspiração positivista, que ficou marcado na história pela designação “ditadura positivista rio-grandense”.

Como consequência direta desse ideário positivista, que se mostrou potencialmente forte no estado do Rio Grande do Sul, no período que se estende desde o final do século XIX até a década de 1930, surgiram diversas escolas e faculdades, sem haver, contudo, articulação entre elas, nem do ponto de vista administrativo, nem do ponto de vista físico, visto que os diferentes cursos funcionavam em espaços diversos e nem sempre próprios.

Além disso, outra característica importante a reconhecer refere-se ao fato de que muitas dessas instituições tiveram origem graças à iniciativa de particulares, que arcaram com as despesas iniciais para a implantação dos primeiros cursos superiores no estado, seja através da realização de doações em dinheiro, seja através da doação de espaços físicos, materiais e ferramentas.

Pesavento (2004, p. 21-22) destaca, nesse sentido, que a Escola de Engenharia, por exemplo, surgiu através da iniciativa de um grupo de engenheiros militares, de formação positivista e de professores da Escola Militar de Porto Alegre aos quais se agregou, ainda, um engenheiro civil. De acordo com a autora, “a iniciativa granjeou o apoio popular, e foi através da subscrição para angariar fundos que a Escola de Engenharia pôde encontrar recursos para começar a funcionar [...], nas salas do Ateneu Rio-Grandense”.

Nesse período inicial, de organização dos primeiros cursos em escolas e faculdades, cabe salientar o papel de destaque que teve a Escola Livre de Engenharia, visto que essa escola assumiu, ao longo de sua trajetória,

uma orientação universitária que se verifica na busca do entrelaçamento entre a pesquisa e a formação de profissionais, no número de cursos que congregava, na qualificação dos docentes e na orientação de atender a várias áreas de conhecimento ligadas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia (LEITE; CUNHA; MOROSINI et al., 1997, p. 60).

Como resultado da confluência dessa orientação “universitária” e do caráter “técnico” de seu ensino, a Escola Livre de Engenharia passou, em 1922, a chamar-se “Universidade Técnica do Rio Grande do Sul”, composta, então, por 11 Institutos que ministravam ensino secundário e superior técnico, formando uma variedade de profissionais.

Apesar desse pioneirismo da Escola Livre de Engenharia enquanto primeira instituição universitária do Rio Grande do Sul, uma série de entraves burocráticos e financeiros desarticulou a Universidade Técnica e restringiu sua contribuição à educação técnica.

Somente na década de 1930 é que o estado do Rio Grande do Sul iria ver surgir novamente uma universidade. A “Universidade de Porto Alegre” – UPA foi criada em 1934, num contexto em que a instituição universitária figurava entre as prioridades da pauta

educacional do país. A Tabela 4, a seguir, apresenta, de maneira sistematizada, alguns desses principais marcos que assinalaram a trajetória da UFRGS.

Tabela 4 – Cronograma e expansão dos cursos que deram origem à atual UFRGS

Data de fundação	Instituição
1895	Fundação da Escola Livre de Farmácia e Química Industrial.
1896	Fundação da Escola Livre de Engenharia composta pelos cursos de Estradas, Agrimensura, Hidráulica, Arquitetura, Eletrotécnico.
1898	Fundação da Faculdade Livre de Medicina e Farmácia de Porto Alegre composta por Medicina, Farmácia, Odontologia. Curso de Agronomia, ligado à Escola de Engenharia.
1900	Fundação da Escola Livre de Direito.
1908	Fundação do Conservatório de Música. Engenharia Mecânica e Elétrica, ligada à Escola de Engenharia.
1909	Escola de Comércio, anexa à Faculdade de Direito.
1910	Fundação da Escola de Artes.
1912	Escola de Engenharia de Porto Alegre composta por um curso de preparação e seis institutos.
1916	Escola de Farmácia, anexa à Faculdade de Medicina de Porto Alegre. Escola de Odontologia, anexa à Faculdade de Medicina de Porto Alegre.
1922	Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, composta por 11 institutos.
1934	Universidade de Porto Alegre, constituída pelos seguintes estabelecimentos: <ul style="list-style-type: none"> – Faculdade de Direito; – Escola de Engenharia; – Escola de Agronomia e Veterinária; – Faculdade de Educação, Ciências e Letras; – Instituto de Belas Artes; – Faculdade de Medicina de Porto Alegre.

Fonte: LEITE; CUNHA; MOROSINI et al., 1997, p. 50-51.

A UPA foi constituída, conforme determinava a legislação vigente à época, a partir da integração de faculdades já existentes. Assim a UPA surgiu através da integração das Faculdades de Medicina e suas Escolas de Odontologia e Farmácia, da Faculdade de Direito com a Escola de Comércio, da Escola de Engenharia com as Escolas de Agronomia e Veterinária, do Instituto de Belas Artes e da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (ainda a ser criada). De acordo com Leite; Cunha; Morosini et al. (1997, p. 68),

esses estabelecimentos constituíam até então unidades isoladas que mantinham-se com renda própria de matrículas e outras taxas, além de auxílios e subvenções dos poderes públicos federal, estadual e municipal, com exceção da Faculdade de Medicina que passou, em 1931, com a Reforma Francisco Campos, à condição de patrimônio federal.

A criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras concretizou-se apenas em 1943 e compreendia os cursos de Matemática, Física, Ciências Naturais, Química, Letras, Filosofia, Geografia, História, Pedagogia e Didática. A criação desses cursos, assim como a

criação de outros (engenheiros-arquitetos e engenheiros de minas, por exemplo), marcaram uma fase de autonomia e expansão universitária que se prolongou pela década de 1940.

Em 1949 a Universidade passou a se chamar “Universidade do Rio Grande do Sul” – URGS, ganhando características de instituição estadual e fazendo frente a outras unidades de ensino que foram surgindo nesse período em diversas localidades do estado, como, por exemplo, as Faculdades de Direito e de Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria. No ano seguinte, porém, a URGS foi incorporada ao sistema federal de ensino superior.

O período subsequente, sobretudo entre os anos de 1952 e 1964, sob a gestão do reitor Elyseu Paglioli, houve uma expansão física da universidade e novos prédios foram construídos com o objetivo de abrigar novos cursos e reestruturar os já existentes. Nesse mesmo período houve a criação de diversos órgãos ligados à Universidade e com vistas de agilizar os processos pedagógicos como, por exemplo, a Rádio da Universidade, a Gráfica, o Colégio de Aplicação, entre outros institutos e centros que permitiram um maior impulso às atividades acadêmicas de ensino e pesquisa.

No que se refere à década de 1960, cabe destacar, ainda, o processo de desmembramento da Faculdade de Filosofia que deu origem a novas unidades universitárias como o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, a Faculdade de Educação, o Instituto de Química, o Instituto de Física, o Instituto de Biociências, o Instituto de Matemática e o Instituto de Letras e Geociências.

Ademais, com a Reforma Universitária de 1968, houve o surgimento dos departamentos que passaram a ser as unidades operacionais básicas de cada Faculdade. Concomitantemente houve a implantação dos primeiros cursos de Pós-Graduação da UFRGS, num total de 8: 1 na área de Ciências Exatas, 6 na área das Ciências da Saúde e 1 na área das Ciências Humanas e Sociais.

Na década de 1970 teve início um novo processo de expansão física da Universidade, com a transferência de cursos e faculdades para o Campus do Vale. Essa expansão física foi acompanhada por uma expansão igualmente significativa dos programas de pós-graduação, que passaram de 8 cursos, na década de 1960, para 36 nos anos 1970. Posteriormente, ao final desse período, houve um novo incremento dos cursos de pós-graduação, que chegaram a 60.

As décadas de 1980 e 1990, no entanto, se caracterizam pela contenção dessa expansão. De acordo com Leite; Cunha; Morosini et al. (1997, p. 73), houve uma tendência do poder público em se desobrigar da responsabilidade econômica pelo ensino superior, que se manifestou de três maneiras: através da diminuição dos recursos para a educação, de

tentativas de privatização e da busca de um novo regime para as universidades públicas, transformando-as de instituições que consomem recursos, em empresas capazes de produzir lucro.

Todavia, ao adentrar os anos 2000, uma nova fase marcou a história da UFRGS. Houve um incremento das atividades de pesquisa e extensão, e a Universidade passou a aderir às iniciativas que visavam à ampliação do acesso ao ensino superior numa tentativa de democratização desse nível de ensino, através de iniciativas como o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, que prevê a reserva de 50% das vagas em todos os cursos de graduação para alunos autodeclarados negros e egressos de escolas públicas, e a criação de vagas para indígenas.

Ademais, a Universidade aderiu, em 2008, ao Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)¹⁷ que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior. Através de uma série de medidas reestruturantes buscou-se não apenas ampliar o acesso dos estudantes ao ensino superior, mas, também, garantir a permanência e qualificar o ensino.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) figura, atualmente, entre as mais prestigiadas universidades do país, posição legitimada através dos indicadores de qualidade do Governo Federal¹⁸.

Em 2014, na ocasião da comemoração dos 80 anos de existência da Universidade, a instituição contava, além dos cursos de graduação presenciais, diversos cursos a distância, contabilizando um número de mais de 30.000 alunos matriculados. Na pós-graduação, a instituição contava com cursos em todas as áreas do conhecimento, sendo que, destes, 30 cursos de pós-graduação possuíam nota 6 ou 7, conceitos máximos segundo avaliação CAPES.

Desenvolvendo atividades não apenas na área do ensino, mas também, na área de pesquisa e extensão, a UFRGS se constitui, atualmente, dos órgãos da administração superior, do Hospital Universitário, das Unidades Acadêmicas (Institutos, Escolas ou Faculdades), de institutos especializados e de centros de estudos interdisciplinares, configurando uma

¹⁷ O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país através da tomada de medidas no campo educacional.

¹⁸ De acordo com o Índice Geral de Cursos (IGC), um indicador que avalia as instituições de educação superior no Brasil, a UFRGS aparecia, em 2014, como a melhor universidade do Brasil (conceito 5 no Índice Geral de Cursos do Inep/MEC).

estrutura complexa e interligada bastante diferente dos primeiros cursos isolados que deram origem à instituição universitária, no século XIX.

Sendo assim, este capítulo, que se propôs a investigar a trajetória histórica do ensino superior brasileiro, assim como aquela da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), permite, a partir de agora, investigar como se deu o acesso da mulher ao ensino superior na UFRGS.

Para tanto, serão analisados, no próximo capítulo, os registros de ingresso obtidos da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade (PROGRAD/UFRGS) referentes aos cursos de graduação das diferentes áreas do conhecimento.

4 ACESSO DA MULHER AO ENSINO SUPERIOR NA UFRGS

Neste capítulo, pretende-se apresentar de que maneira se deu a pesquisa, descrevendo a metodologia utilizada, os instrumentos utilizados e as diferentes fases, bem como apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos.

A fim de se verificar como se deu o acesso da mulher ao ensino superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, recorreu-se, num primeiro momento, à Central de Processamento de Dados (CPD) da Universidade, na expectativa de se conseguir os registros que pudessem informar o número de alunos ingressantes nos diferentes cursos de graduação ao longo da trajetória da instituição.

No entanto, apesar de a Universidade contar com um departamento responsável por gerir os diversos dados referentes à vida acadêmica, a gestão dos dados relativos a ingresso e diplomação dos estudantes encontra-se sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Sendo assim, no final do ano de 2014, foram solicitadas, junto à PROGRAD, as informações que pudessem dar conta do número de alunos matriculados na UFRGS, considerando-se os registros mais antigos.

Algumas visitas foram realizadas à PROGRAD e, em conversas com alguns servidores que atuam nesse departamento, verificou-se que os registros referentes ao número de alunos ingressantes nos diferentes cursos de graduação da UFRGS, considerando-se a variável sexo, não poderiam ser obtidos desde os anos de fundação da Universidade. Isto se deve ao fato de que muitas das informações referentes aos primeiros cursos que deram origem à UFRGS não estão disponíveis por razões diversas.

Muitas das informações sobre ensino superior referentes ao final do século XIX e primeiras décadas do século XX, quando da existência de escolas e cursos isolados, se perderam ao longo dos anos. As múltiplas reformas educacionais e administrativas e a falta de espaços próprios que abrigassem, além do aparato indispensável para as aulas, os documentos e registros de frequência dos alunos, contribuíram para que muitas informações se perdessem ou fossem consideradas dispensáveis e, portanto, passíveis de serem descartadas.

Sendo assim, grande parte da memória relativa aos anos anteriores e mesmo aos primeiros anos que se seguiram à criação da UFRGS em 1934, encontra-se fragmentada ou é inexistente. Existem, ainda, informações dispersas nas mãos de particulares, isto é, nas mãos de antigos alunos e/ou de seus familiares. Na maioria das vezes, são ex-alunos “célebres”, como escritores e políticos que, após o período de formação universitária, alcançaram notoriedade regional ou nacional e cujas biografias dão conta de traçar breves panoramas dos

anos de vida acadêmica, a partir das quais é possível apreender algumas informações relevantes sobre a Universidade nos respectivos períodos históricos¹⁹.

Muitas informações relativas aos primeiros anos da UFRGS e de seus primeiros cursos são encontradas em publicações comemorativas, que foram concebidas na ocasião do aniversário de algum curso específico como, por exemplo, a publicação que foi organizada para marcar os cem anos da Escola de Engenharia da UFRGS (1896-1996)²⁰. A partir dessas publicações é possível recolher algumas informações relevantes sobre os primeiros cursos, sobretudo a partir da memória de seus ex-alunos e diretores.

No entanto, cabe destacar que nem todos os cursos de graduação são centenários ou desfrutam de um prestígio acadêmico e social tão elevado quanto os cursos de Direito, Engenharia, Medicina e Farmácia. Esses cursos, justamente pela notoriedade de que gozam, possuem uma preocupação, tanto por parte da comunidade acadêmica quanto por parte dos discentes e egressos, em manter a memória acadêmica preservada.

Ademais, as informações contidas nessas publicações costumam trazer dados muito mais ligados a acontecimentos administrativos, marcos legais, mudança de gestão, expansão física das instalações, etc... Com relação ao perfil discente, por exemplo, as informações não são muitas. O que se consegue apreender com relação a esse aspecto provém de depoimentos e memórias de ex-alunos que são consultados na ocasião de elaboração dessas publicações e que contribuem para a construção da memória e o resgate do passado, sobretudo a partir da história oral.

Cabe destacar ainda que, nesse processo inicial de coleta de informações e levantamento de dados relevantes de interesse da pesquisa, foi possível perceber que a temática do acesso da mulher à instrução esteve, até recentemente, sendo tratada como uma temática de importância menor. E, assim, dados e informações que contemplam essa temática, e que poderiam contribuir para se desenvolver uma reflexão sobre o acesso da mulher ao ensino superior, deixaram de ser considerados como variáveis passíveis de análise e, portanto, desconsideradas em muitas pesquisas sobre a Universidade.

Aliás, conforme pontuam Blay & Conceição (1991, p. 51), “a chamada ‘questão da mulher’” é temática relativamente recente na sociedade brasileira e está fortemente ligada ao movimento feminista emergente, sobretudo a partir da década de 1970. A constatação de que

¹⁹ Dois exemplos de personalidades de destaque cuja formação universitária se deu na UFRGS podem ser citados. São eles: Getúlio Vargas (1882-1954), ex-presidente do Brasil e egresso do Curso de Direito e Moacyr Scliar (1937-2011), escritor e médico egresso da Faculdade de Medicina.

²⁰ HASEN, Maria de Nazareth Agra. Escola de Engenharia/UFRGS – Um século. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1996.

a mulher ocupava uma posição social subalterna e de que as desigualdades de gênero impunham-se em diferentes espaços (incluindo o espaço escolar e acadêmico), delimitando espaços e determinando as condutas ditas “femininas”, conduziram um grande número de mulheres a se organizarem em movimentos de luta e resistência contra os mecanismos de dominação e subordinação.

Como consequência desse movimento de luta e do engajamento de mulheres oriundas de diferentes classes sociais e níveis de instrução (acadêmicas, sindicalistas, donas de casa, mulheres ligadas às igrejas, a partidos políticos, a grupos negros e feministas), “a sociedade foi forçada a refletir sobre os problemas apontados e induzida a incorporar soluções” e “a universidade, neste contexto como parte integrante da sociedade, não pode ter ignorado o conjunto das demandas sociais” (BLAY & CONCEIÇÃO, 1991, p. 51).

Nessa conjuntura, passou-se a dar maior atenção às relações de gênero no ambiente acadêmico, e muitas questões, que anteriormente passavam despercebidas, começaram a ganhar maior visibilidade, como, por exemplo, a questão da mulher nas disciplinas acadêmicas, de sorte que as questões de gênero ou relativas à mulher passaram a ser abordadas pelas disciplinas acadêmicas, o que teve grande impacto na formação acadêmica dos estudantes, tanto do sexo feminino quanto masculino.

Ademais, a intensificação da presença feminina em muitos cursos de graduação, sobretudo a partir da década 1970 e ligados à área de Ciências Humanas e Sociais, possibilitou que muitas mulheres se dedicassem à pesquisa acadêmica. As mulheres passaram, pois, através de seus estudos e pesquisas a lançar um olhar reflexivo sobre a própria condição, ou seja, eram mulheres que produziam trabalhos procurando identificar e combater as desigualdades entre os sexos, seja no ambiente acadêmico ou profissional (ROSEMBERG, 2012).

Como resultado das ações e trabalhos empreendidos por essas mulheres pioneiras na pesquisa acadêmica, atualmente a perspectiva de gênero se constitui em importante indicador a ser considerado em qualquer pesquisa que pretenda refletir sobre a situação educacional brasileira e principalmente sobre o ensino superior, pois, a despeito dos grandes avanços verificados nas últimas décadas, o universo acadêmico ainda conserva características que remontam a um passado e uma tradição acadêmica excludente e desfavorável às mulheres, assim como às minorias.

Apesar das limitações apontadas, as informações coletadas junto à PROGRAD, relativas ao número de alunos ingressantes na UFRGS, desde os registros mais antigos e levando-se em consideração a variável sexo, constituiu-se numa fonte relevante para este

trabalho. Importante destacar, contudo, que os dados obtidos junto à PROGRAD, apesar de remontarem à década de 1940, não puderam ser analisados na totalidade do período de 1940 até 2015. Isso se deve ao fato de que as informações referentes ao número de alunos ingressantes entre as décadas de 1940 e 1970 encontram-se incompletas, ou seja, os dados que estão disponíveis atualmente no sistema da Universidade foram coletados a partir de fontes diversas (livros de registros, cadernos de chamadas, anotações de professores, etc.) e não traduzem, de fato, a realidade vivenciada naquele momento, ou seja, registrou-se apenas o que foi encontrado nos antigos registros.

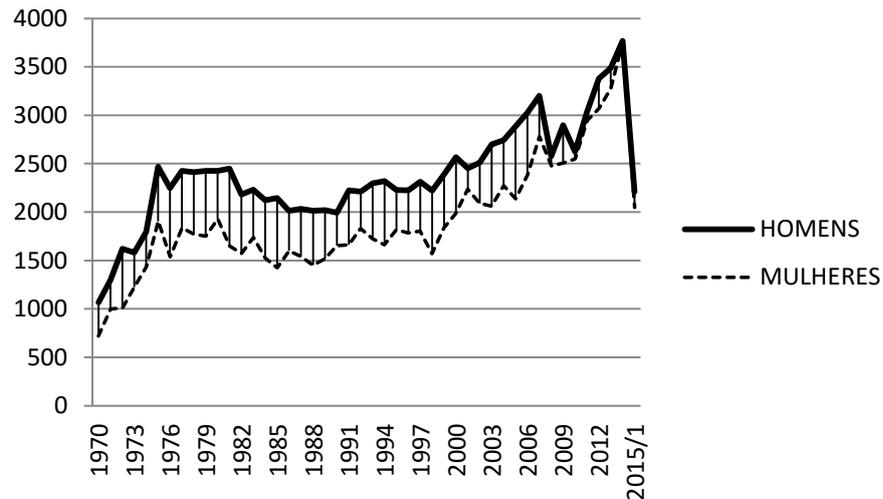
Ademais, conforme se explorou no capítulo precedente, no início do século XX os cursos de graduação apresentavam uma configuração que difere dos cursos atuais, o que não permite estabelecer uma comparação entre eles. Os currículos tinham outro formato, as formas de ingresso se davam de maneira diferente das atuais e mesmo a nomenclatura dos cursos era diferente.

Dessa forma, optou-se por analisar os dados relativos ao número de alunos ingressantes a partir da década de 1970, quando a instituição universitária já havia passado pelas principais reformas educacionais (Reforma de 1968, por exemplo) e estava consolidada, apresentando-se mais próxima do atual modelo universitário. Além disso, as informações referentes ao número de alunos ingressantes, a essa época, apresentam um grau de confiabilidade maior, por conta da utilização de programas informatizados para o processamento e o armazenamento das informações referentes à trajetória acadêmica dos alunos. Sendo assim, o presente trabalho debruçou-se sobre os dados relativos ao número de alunos ingressantes a partir de 1970 até 2015/1.

Inicialmente os dados coletados junto à PROGRAD estavam dispostos em uma tabela de editor de planilhas que fornecia o número de alunos ingressantes por curso e sexo (homens/mulheres), num total de 77 cursos de graduação.

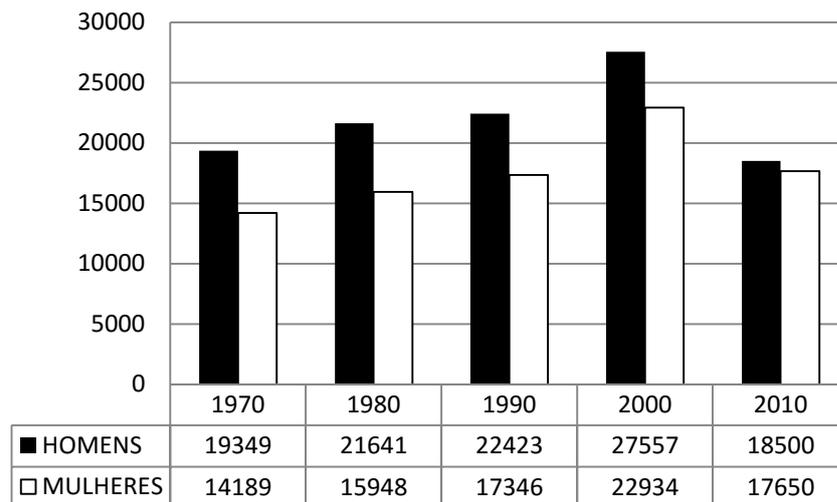
Numa análise inicial dos dados (Gráfico 2), percebe-se que, no período que se estende de 1970 a 2015/1, houve um crescimento constante no número de ingressantes nos cursos de graduação da UFRGS, tanto do sexo masculino como do feminino. No entanto, a proporção de homens manteve-se, em praticamente todo esse período, significativamente maior em relação ao número de mulheres ingressantes na Universidade.

Foi somente a partir de 1998 a 2000 que a desigualdade de gênero passou a apresentar sinais claros de redução, chegando, inclusive, as mulheres a atingir nível de participação igual ao dos homens em alguns dos últimos anos do período, conforme demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Ingressos na UFRGS, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1

FONTE: PROGRAD, 2015.

Ainda considerando os dados de maneira geral, compreendendo todos os 77 cursos de graduação da UFRGS, o Gráfico 3, que representa o número absoluto de alunos ingressantes por década (a última década incompleta), mostra, de um lado, que houve uma expansão continuada da matrícula tanto masculina como feminina, e de outro, que houve algum encurtamento da desigualdade entre os sexos em termos de acesso à UFRGS, especialmente na década 2010.

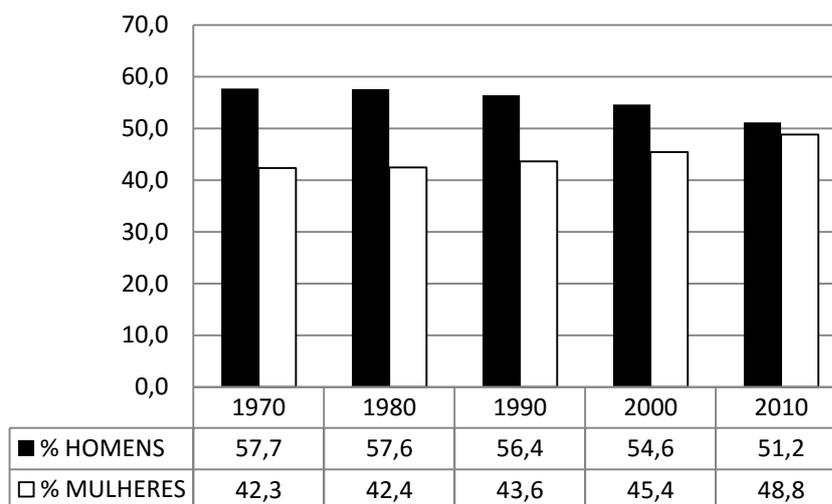
Gráfico 3 - Ingressos na UFRGS em números absolutos, por sexo e por década (1970-2010)

FONTE: PROGRAD, 2015.

Em termos percentuais, é possível perceber que, a partir de 1970, o número relativo de homens ingressantes na UFRGS se manteve sempre superior ao de mulheres, mas com tendência à redução da desigualdade a partir das décadas de 1990 e 2000 e, mais fortemente

ainda, na década de 2010. Com efeito, o confronto entre os percentuais masculinos e femininos do Gráfico 4 mostra que a superioridade masculina, que atingia 15,4 e 15,2 pontos percentuais nas décadas de 1970 e 1980, baixou para 12,8 e 9,2 pontos percentuais nas décadas de 1990 e 2000, respectivamente, e finalmente para apenas 2,4 pontos percentuais na década 2010.

Gráfico 4 - Ingressos na UFRGS em números relativos, por sexo e por década (1970-2010)



FONTE: PROGRAD, 2015.

Uma vez analisados os dados referentes aos 77 cursos de graduação em seu conjunto, parte-se agora para uma análise mais detalhada, procurando investigar, nas diferentes áreas do conhecimento, a relação entre ingressantes homens e mulheres e quais as áreas que acolheram, ao longo dos anos, maior número de mulheres. Utilizou-se, para tanto, a mesma classificação que a UFRGS utiliza para agrupar seus diferentes cursos, classificando-os em 8 grandes áreas do conhecimento, conforme demonstra a Tabela 5.

Cabe destacar que se optou por essa abordagem, classificando os cursos de graduação em grandes áreas do conhecimento, devido ao fato de que, pela grande quantidade de cursos e pela diferença no tempo de existência de cada um deles (alguns centenários, outros criados na década de 2000), ficaria inviável fazer uma análise individual, curso por curso.

Ademais, buscou-se, com essa abordagem, verificar se a tradicional divisão sexual das áreas do conhecimento, que tem as Ciências Humanas como campo majoritariamente feminino (pelo qual as mulheres acederam ao ensino superior) e as Ciências Exatas como domínio masculino, aplicava-se no contexto da UFRGS.

Tabela 5 – Cursos de Graduação da UFRGS, classificação por grande Área do Conhecimento.

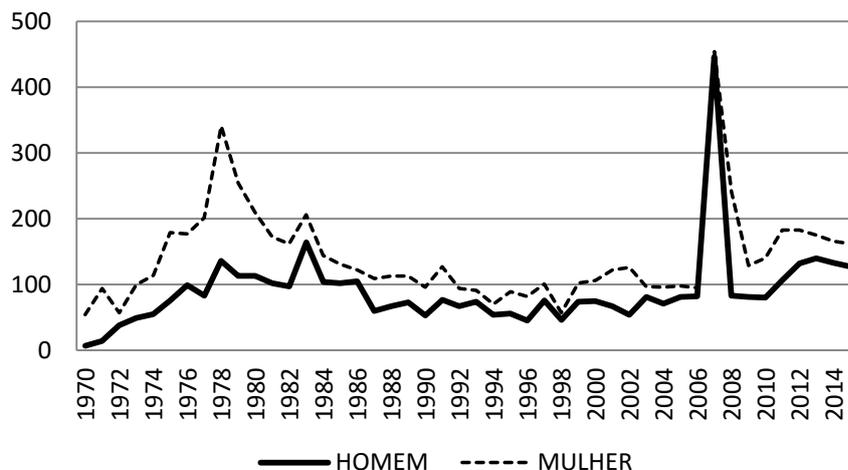
ÁREA DO CONHECIMENTO	CURSOS
ARTES	Artes Visuais; Dança; História da Arte; Música; Teatro.
BIOLÓGICAS, NATURAIS E AGRÁRIAS	Agronomia; Bacharelado em Desenvolvimento Rural Biotecnologia; Ciências Biológicas; Ciências Biológicas – Ceclimar; Ciências Biológicas – Ensino a Distância; Ciências Biológicas para Professores Leigos; Ciências para Ensino Fundamental; Educação do Campo – Litoral; Educação do Campo – Porto Alegre; Engenharia Ambiental; Engenharia Cartográfica; Engenharia de Alimentos; Geografia; Geologia; Medicina Veterinária; Química; Zootecnia.
COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO	Arquivologia; Biblioteconomia; Comunicação Social; Museologia.
ECONOMIA, GESTÃO E NEGÓCIOS	Administração; Administração Pública e Social; Ciências Atuariais; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas.
ENGENHARIA E ARQUITETURA	Arquitetura e Urbanismo; Design; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Engenharia Física; Engenharia Mecânica; Engenharia Hídrica; Engenharia Química; Engenharia de Computação; Engenharia de Controle e Automação; Engenharia de Energia; Engenharia de Materiais; Engenharia de Minas; Engenharia de Produção.
EXATAS E TECNOLÓGICAS	Ciência da Computação; Estatística; Física; Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia; Matemática.
HUMANAS E SOCIAIS	Ciências Jurídicas e Sociais; Ciências Sociais; Filosofia; História; Letras; Letras – Inglês – Ensino a Distância; Pedagogia; Políticas Públicas; Relações Internacionais; Serviço Social.
SAÚDE	Biomedicina; Educação Física; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Medicina; Nutrição; Odontologia; Psicologia; Saúde Coletiva.

FONTE: Tabela elaborada pela autora com base nos dados disponíveis em: < <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

Dessa forma, serão apresentados e discutidos, a seguir, os dados referentes a cada uma das grandes áreas do conhecimento. Importante destacar, porém, que os dados analisados referentes a cada uma dessas áreas foram sistematizados em três gráficos. O primeiro foi construído com base nos dados referentes ao número total de ingressantes (homens/mulheres) naquela determinada área entre aos anos de 1970 a 2015/1. O segundo gráfico representa os ingressos em números absolutos, por sexo e por década (1970-2010). E, por fim, o terceiro gráfico representa os ingressos em números relativos, considerando-se homens e mulheres ao longo das décadas de 1970 a 2010.

Assim, a primeira área do conhecimento analisada é a de “Artes”, que agrupa os cursos de Artes Visuais, Dança, História da Arte, Música e Teatro. Nessa área verificou-se que as mulheres, ao longo de todo o período analisado (1970-2015/1), mantiveram-se sempre em maior número que os homens, conforme demonstra o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Artes”, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1

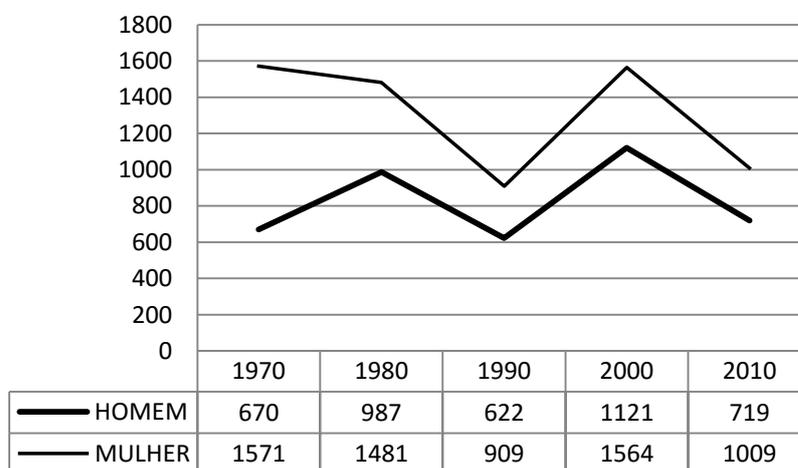


FONTE: PROGRAD, 2015.

Com relação aos números absoluto (Gráfico 6) e relativo (Gráfico 7) de alunos ingressantes nessa área do conhecimento, verificou-se que as mulheres mantiveram-se sempre em maior número ao longo das cinco décadas analisadas, mas baixando sua participação de 70,1% na década de 1970, para 60,0% na década de 1980 e entre 59,4% e 58,4% nas décadas seguintes.

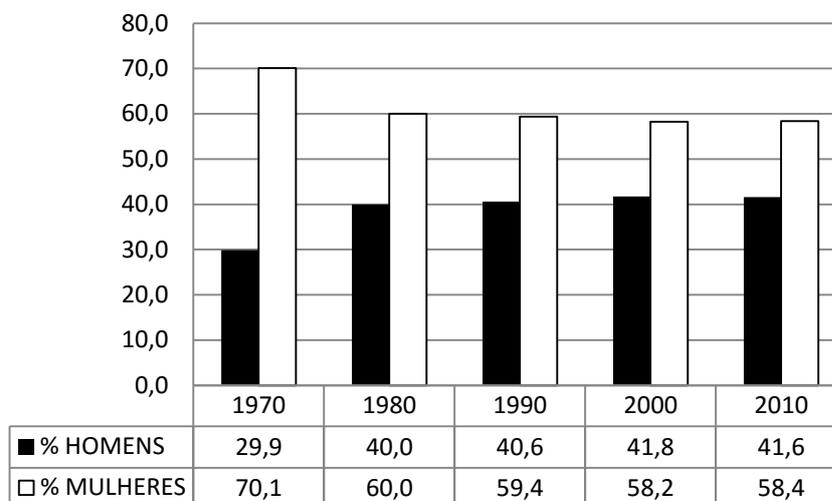
Cabe, por isso, destacar que, apesar de as mulheres constituírem maioria constante nessa área, o público masculino foi, aos poucos, inserindo-se nesse campo. Se na década de 1970, as mulheres constituíam cerca de 70% dos ingressantes, a partir de 2000, no entanto, elas passaram a constituir cerca de 58% dos alunos ingressantes nessa área, e os homens, por sua vez, passaram de 29,9% na década de 1970, para 41,8% na década de 2000 (Gráfico 7).

Gráfico 6 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Artes”, números absolutos, por década entre 1970 e 2010



FONTE: PROGRAD, 2015.

Gráfico 7 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Artes”, números relativos, por década entre 1970 e 2010



FONTE: PROGRAD, 2015.

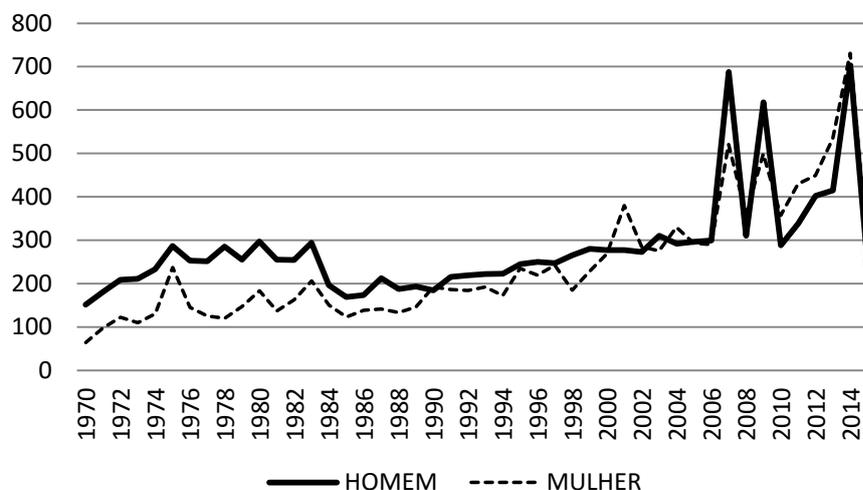
Com relação à área do conhecimento que se refere às “Ciências Biológicas, Naturais e Agrárias”, englobando um total de 18 cursos (conforme mencionado na Tabela 5 acima), foi possível perceber que essa área, outrora um espaço majoritariamente masculino (sobretudo no que se refere aos cursos de Agronomia, Geologia e Zootecnia), passou, a partir da década de 1990, a abrigar um contingente cada vez maior de alunas ingressantes, conforme demonstra o Gráfico 8.

Nesse sentido, é interessante trazer a fala da engenheira agrônoma Ancila Maria Heck Altmann (2015)²¹, a qual, em palestra proferida na ocasião da celebração dos 100 anos da formação da primeira engenheira agrônoma no Brasil, afirma que, “após a abertura do curso, levou bastante tempo para uma mulher sair formada. Isso continuou e até os anos 50 e 60, a mulher foi minoria na agronomia, sempre representando um grande desafio a presença delas no ensino superior nesta área. As que conseguiam, geralmente eram ligadas à elite”.

Ainda de acordo com Altmann, até a década de 1970, as mulheres que conseguiam concluir os estudos na área da Agronomia, ficavam restritas à pesquisa e ao ensino, não atuando na área de maneira profissional. Essa situação, no entanto, foi gradativamente sendo modificada e “hoje, este é um dos quadros em que praticamente a metade é formada por mulheres” (ALTMANN, 2015).

²¹ Transcrição da palestra encontra-se disponível em: <<http://graduacao.setrem.com.br/noticia/4453/43/os-100-anos-da-formacao-da-primeira-engenheira-agronoma>>. Acesso em: 07 mai 2016.

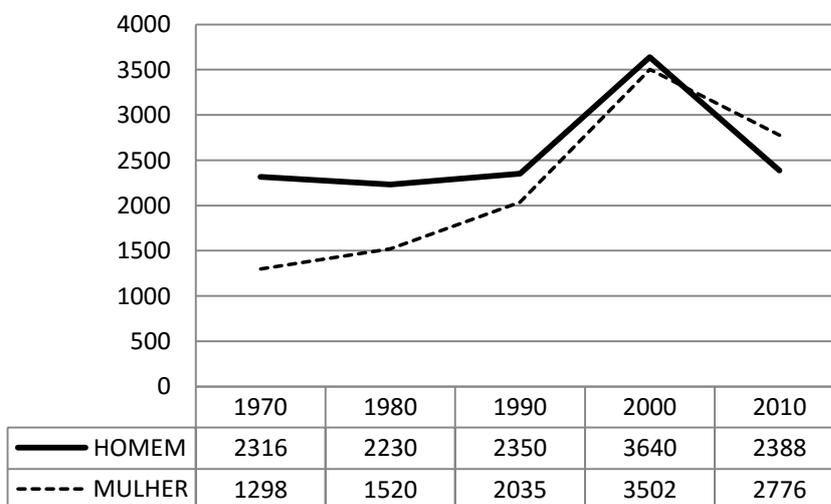
Gráfico 8 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Biológicas, Naturais e Agrárias”, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1



FONTE: PROGRAD, 2015.

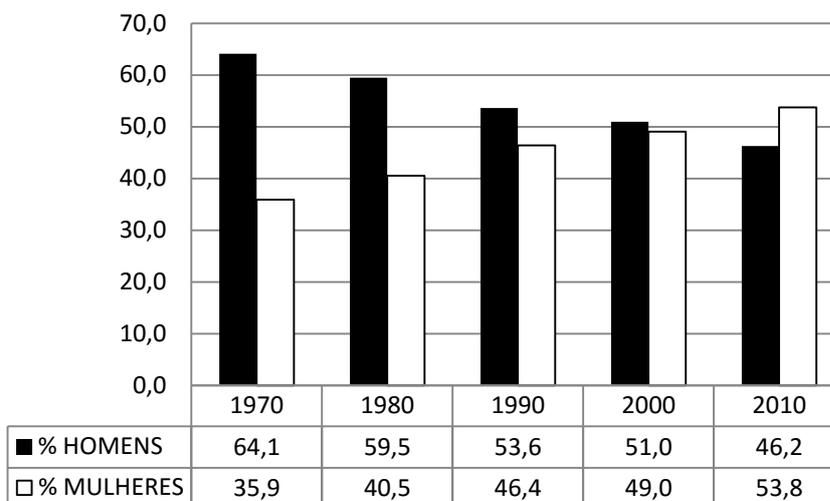
Na área de “Ciências Biológicas, Naturais e Agrárias” é possível perceber, ainda, que, a partir da década de 2000, houve uma variação significativa no perfil dos ingressos considerando a variável sexo, ou seja, o número de mulheres ingressantes foi, em alguns anos, igual e até maior que o número de ingressantes homens, conforme explicita o Gráfico 9. Com efeito, verificou-se uma progressão continuada no número de ingressantes mulheres, que passou de 35,9% na década de 1970 para 53,8% do total de ingressos na década de 2010, ao mesmo tempo em que o número relativo de ingressantes homens diminuiu progressivamente de 64,1% na década de 1970 para 46,2% na década de 2010 (Gráfico 10).

Gráfico 9 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Biológicas, Naturais e Agrárias”, números absolutos, por década entre 1970 e 2010



FONTE: PROGRAD, 2015.

Gráfico 10 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Biológicas, Naturais e Agrárias”, números relativos, por década entre 1970 e 2010



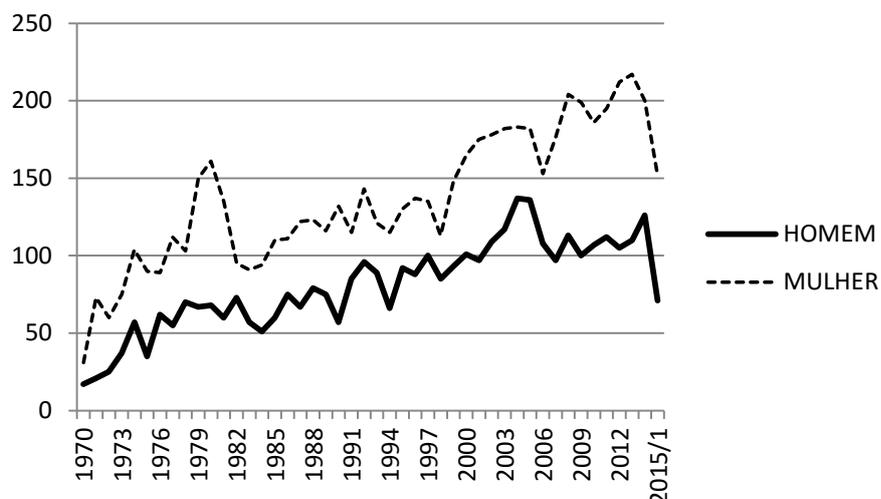
FONTE: PROGRAD, 2015.

No que se refere à área do conhecimento que abrange os cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Comunicação Social e Museologia, denominada de “Comunicação e Informação”, é possível perceber que, apesar do aumento progressivo do número de ingressantes, essa área manteve-se, ao longo dos anos, majoritariamente feminina (Gráfico 11).

Aliás, os cursos que compõem a área “Comunicação e Informação” são, tradicionalmente, considerados cursos de graduação que dão conta de formar alunos para as chamadas “profissões femininas”. O curso de Biblioteconomia, por exemplo, por conta de suas características, foi considerado um curso “próprio” para mulheres, pois, além de possibilitar uma formação “humanística” e de “cultura geral”, possibilitava o exercício de uma atividade profissional considerada “conveniente” ao sexo feminino (PINSKY, 2014; ALMEIDA; BAPTISTA, 2013).

Na realidade, percebe-se, no Gráfico 11, que essa característica de área eminentemente feminina manteve-se ao longo de todo o período que se estende de 1970 a 2015/1, com um aumento, inclusive, da presença feminina nessa área a partir do início da década de 2000.

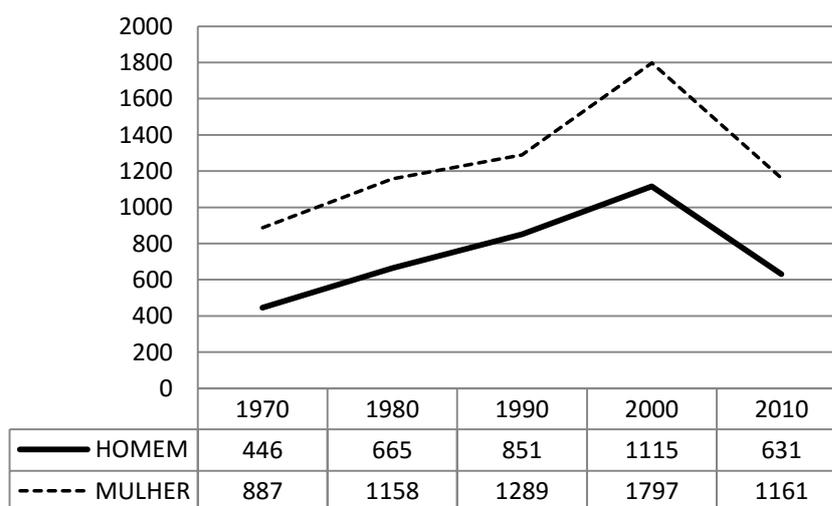
Gráfico 11 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Comunicação e Informação”, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1



FONTE: PROGRAD, 2015.

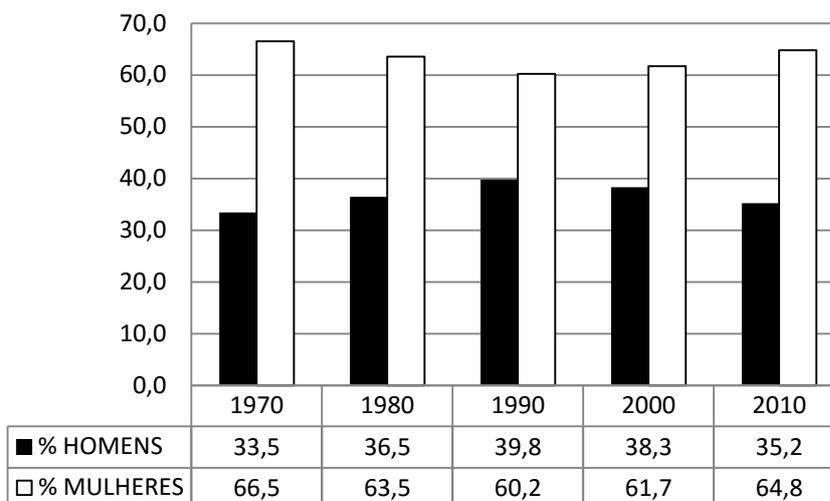
Os Gráficos 12 e 13, que mostram o número de alunos e alunas ingressantes em números absolutos e em números relativos nas décadas de 1970 a 2010, atestam uma constância na superioridade do público feminino na área, sempre superior a 60% do total de matrículas, com os percentuais mais elevados no início e final do período (66,5% na década de 1970 e 64,8% na década de 2010), o que sugere que essa área ainda é um “território feminino”.

Gráfico 12 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Comunicação e Informação”, números absolutos, por década entre 1970 e 2010



FONTE: PROGRAD, 2015.

Gráfico 13 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Comunicação e Informação”, números relativos, por década entre 1970 e 2010



FONTE: PROGRAD, 2015.

A área de “Economia, Gestão e Negócios”, que engloba os cursos de Administração, Administração Pública e Social, Ciências Atuariais, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, caracteriza-se, desde muito, por ser uma área de domínio masculino.

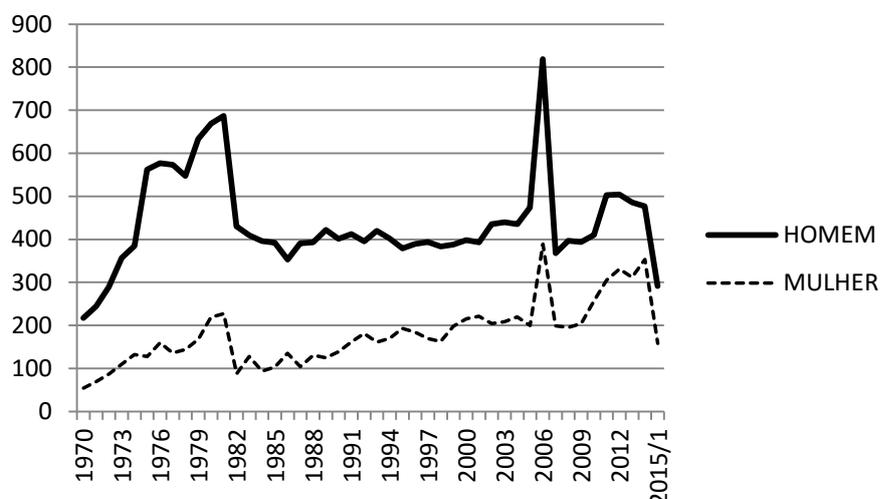
Os saberes matemáticos e inerentes às funções de administração e gestão implicam habilidades e competências que, há muito, sempre fizeram parte do universo masculino. Às mulheres, no entanto, sempre se negou qualquer atuação nesse campo sob o argumento de que, por sua “natureza”, elas não teriam condições intelectuais para desempenhar funções administrativas e de gestão de negócios. A emoção e a sensibilidade das mulheres atrapalhavam os negócios, pois, diferentemente dos homens, elas agiriam guiadas muito mais pela emoção do que pela razão. A capacidade de lidar com números e finanças também era vista como algo de domínio masculino.

Nesse sentido, Rago (2013, p. 581) destaca que

As barreiras enfrentadas pelas mulheres para participar do mundo dos negócios eram sempre muito grandes, independentemente da classe social a que pertencessem. Da variação salarial à intimidação física, da desqualificação intelectual ao assédio sexual, elas tiveram sempre de lutar contra inúmeros obstáculos para ingressar em um campo definido – pelos homens – como “naturalmente masculino”.

Essa visão estereotipada, que excluiu, por um longo período, as mulheres do mundo dos negócios se reflete no reduzido número de alunas ingressantes na área de “Economia, Gestão e Negócios”. Conforme demonstra o Gráfico 14, desde 1970 o número de alunos ingressantes do sexo masculino esteve sempre bem à frente do número de alunas.

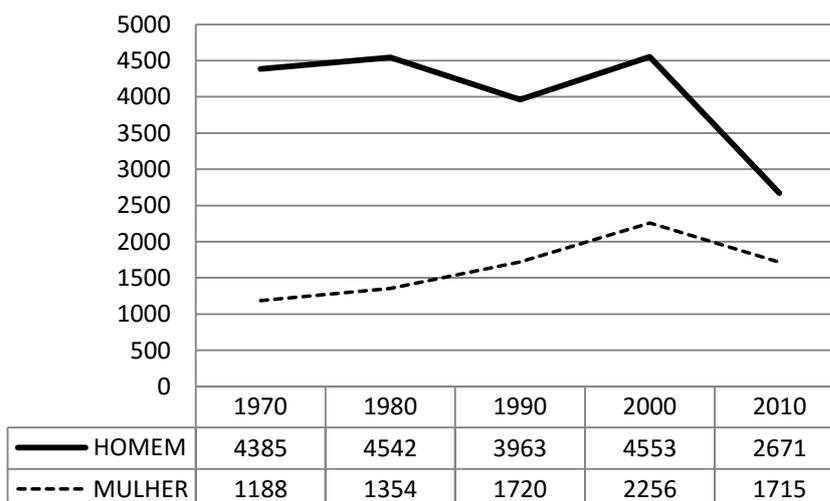
Gráfico 14 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Economia, Gestão e Negócios”, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1



FONTE: PROGRAD, 2015.

O Gráfico 15, que apresenta o número absoluto de ingressantes, por década, entre 1970 e 2015/, permite observar que, embora o número de homens permaneça superior ao de mulheres ao longo de todo o período, a partir da metade da década de 2000 houve um aumento no número relativo de mulheres ingressantes, de maneira que se verifica um encurtamento da desigualdade de representação das mulheres em relação aos homens na área.

Gráfico 15 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Economia, Gestão e Negócios”, números absolutos, por década entre 1970 e 2010



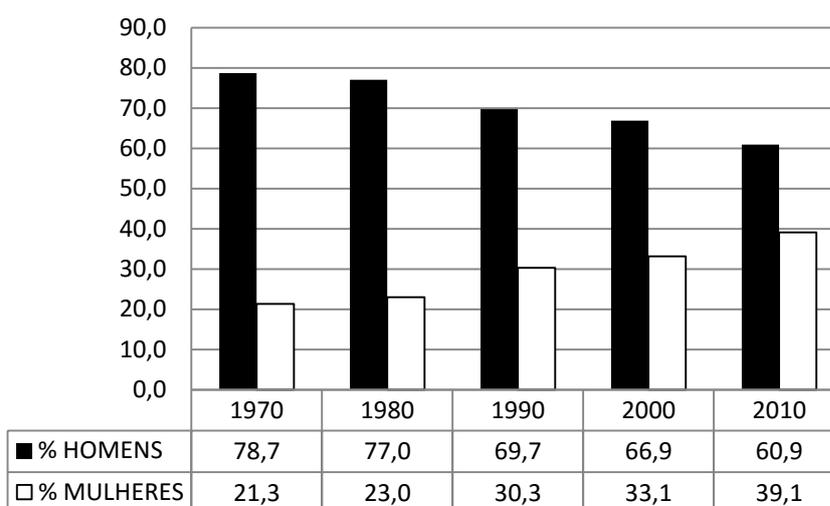
FONTE: PROGRAD, 2015.

Esse aumento na representação feminina nessa área do conhecimento pode ser verificado mais claramente no Gráfico 16, que traz os percentuais por década. As mulheres, que, na década de 1970, eram apenas 21,3% dos ingressantes, passaram, na década de 2010, a

constituir 39,1%. Os percentuais referentes ao público masculino sofreram, por sua vez, uma diminuição: de 78,7% para 60,9% do total de ingressantes.

Verifica-se, pois, que a área de “Economia, Gestão e Negócios”, ainda predominantemente masculina, apresenta indicativos de uma inserção cada vez maior da mulher num domínio que é, tradicionalmente, marcado pela exclusão feminina.

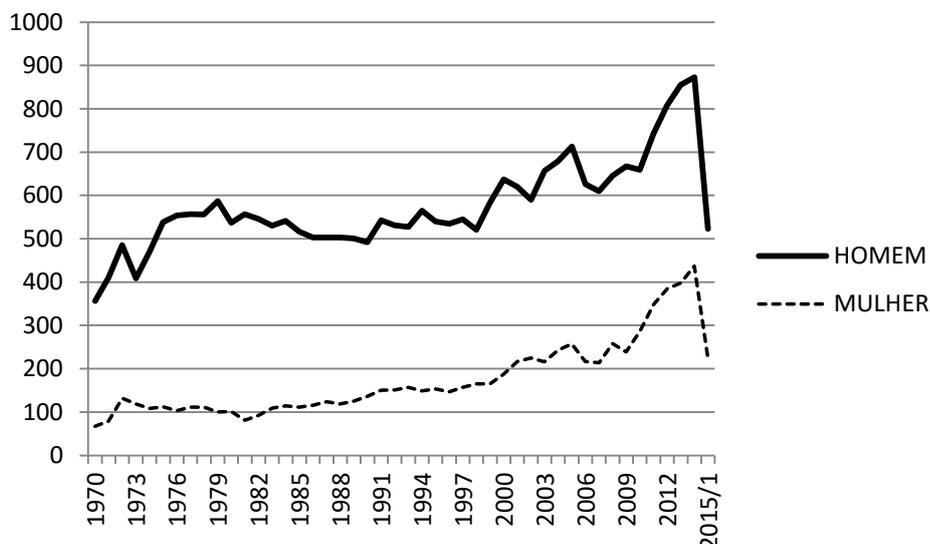
Gráfico 16 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Economia, Gestão e Negócios”, números relativos, por década entre 1970 e 2010



FONTE: PROGRAD, 2015.

No que concerne à área de “Engenharia e Arquitetura”, que abrange 15 cursos, conforme mencionado na Tabela 5, percebe-se uma disparidade significativa entre homens e mulheres. Eles aparecem, ao longo de todo o período analisado, em número consideravelmente maior, sendo que, diferentemente de outras áreas, esse hiato entre os sexos não apresenta, com o passar dos anos, indicativos de mudança, mas de permanência da desigualdade de participação, conforme demonstra o Gráfico 17.

Gráfico 17 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Engenharia e Arquitetura”, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1



FONTE: PROGRAD, 2015.

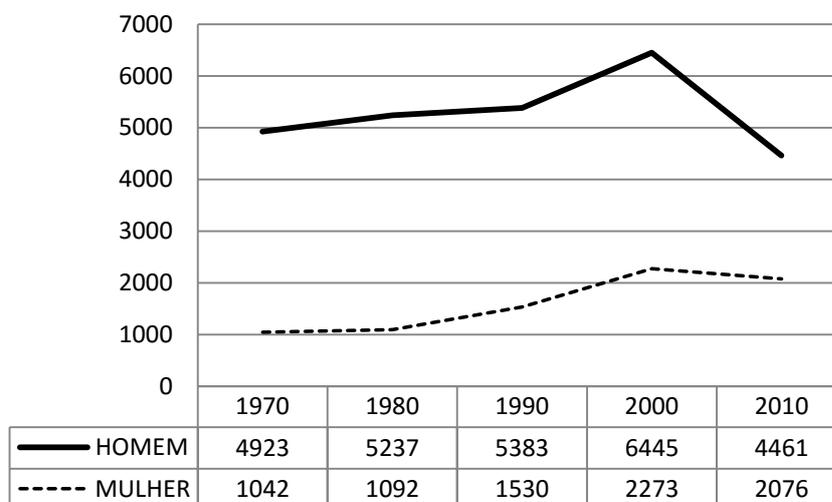
De acordo com Hassen (1996), a área de Engenharia, no contexto da UFRGS, foi, durante um longo período, território exclusivamente masculino. Essa exclusividade não se aplicava unicamente ao ensino, mas, também, vetava a presença feminina até mesmo nos chamados “serviços de apoio” (secretária e biblioteca, por exemplo).

Ainda de acordo com Hassen (1996), foi somente em 1922 que a Escola de Engenharia passou a contemplar o público feminino através da criação do Curso de Educação Doméstica e Rural. No entanto, esse era um curso específico para o público feminino, que restringia a presença das mulheres à Seção Feminina da Escola de Engenharia.

A primeira mulher a concluir um curso superior na Escola de Engenharia foi Juraci Simões Lund, formada em química industrial em 1933, 47 anos após a fundação da Escola de Engenharia. A primeira engenheira civil formada pela Escola, no entanto, foi Lili Boeckel, em 1945.

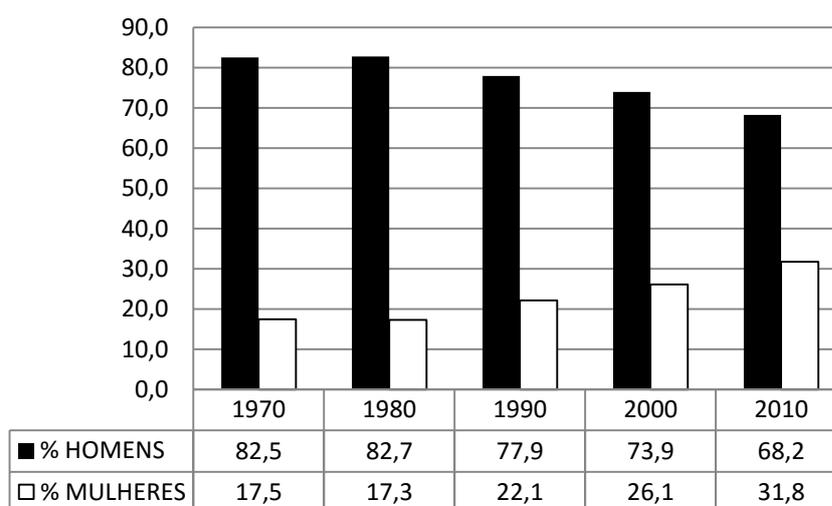
Percebe-se, pois, que essa área, sobretudo por conta das engenharias, herdou uma tradição que privilegia o ingresso de homens. Todavia, quando analisados os números absolutos e relativos de alunos ingressantes (Gráficos 18 e 19, respectivamente), é possível perceber que, a partir da metade da década de 1990, houve uma pequena diminuição dos percentuais masculinos e um leve, mas progressivo aumento dos percentuais femininos, mas não alcançando ainda sequer 1/3 do total (31,8%) na década 2010.

Gráfico 18 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Engenharia e Arquitetura”, números absolutos, por década entre 1970 e 2010



FONTE: PROGRAD, 2015.

Gráfico 19 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Engenharia e Arquitetura”, números relativos, por década entre 1970 e 2010



FONTE: PROGRAD, 2015.

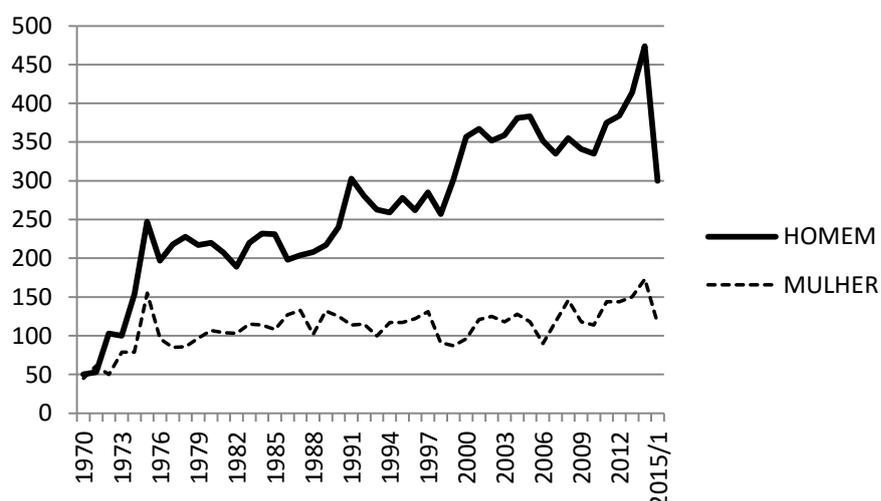
A área de “Exatas e Tecnológicas”, que abrange os cursos de Ciência da Computação, Estatística, Física, Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e Matemática, também é uma área em que se percebe o predomínio do público masculino com relação ao total de ingressantes. Aliás, essa é uma área que trabalha com saberes que sempre foram inacessíveis às mulheres ou oferecidos em pequenas “doses”, como no caso dos saberes matemáticos que, para elas, quase sempre se reduziram às quatro operações fundamentais.

Sob os mais diversos argumentos, as mulheres sempre foram consideradas inaptas para a Ciência e a Matemática: desde justificativas baseadas no biológico como, por exemplo, o

argumento de que o cérebro das mulheres seria menor que o dos homens, sendo elas, portanto, incapazes de apreender conceitos matemáticos, até argumentos que louvavam e enalteciam os “dons” femininos para a maternidade e o lar. Como consequência dessa falsa ideia, as mulheres foram mantidas distantes dessa área do conhecimento e, quando adentravam, a atuação feminina acabava restrita ao ensino e à pesquisa.

No que se refere à área de “Exatas e Tecnológicas” na UFRGS, percebe-se que houve forte influência dessa tendência de exclusão feminina, pois, ao se analisar o Gráfico 20, se constata que os homens constituíram a grande maioria dos alunos ingressantes ao longo de todo o período analisado, exceção feita dos primeiros anos da década de 1970.

Gráfico 20 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Exatas e Tecnológicas”, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1

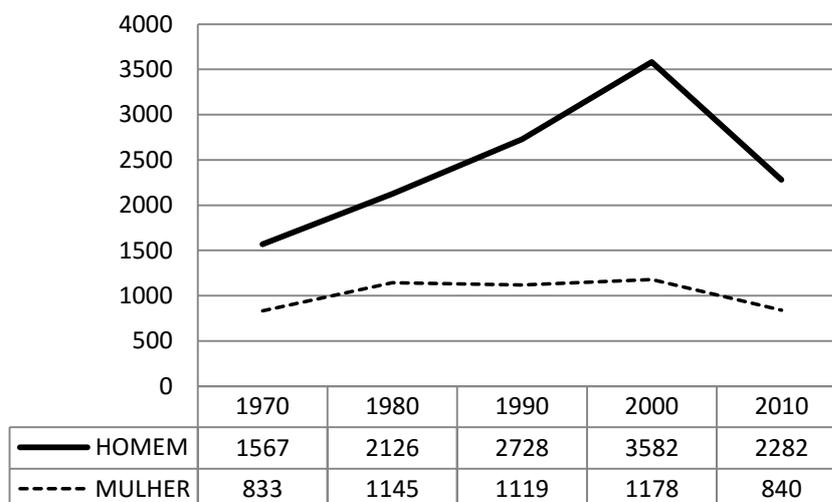


FONTE: PROGRAD, 2015.

Além de se perceber a presença majoritária do público masculino, é possível notar, de igual forma, que essa presença masculina foi progressivamente aumentando em números absolutos, contra uma diminuição da presença feminina, pelo menos até a década de 2000.

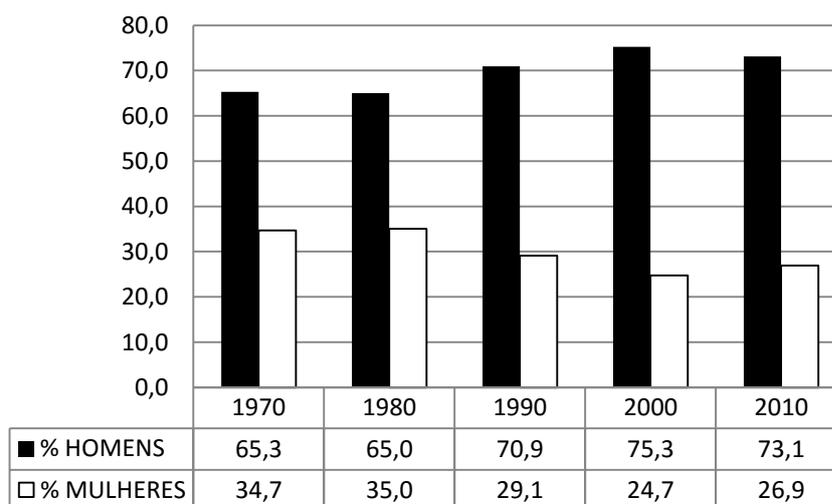
Já em termos percentuais, a participação feminina baixou de 34,7% na década de 1970 para apenas 24,7% na década 2000, elevando-se um pouco daí para a década de 2010 (26,9%), conforme Gráfico 22.

Gráfico 21 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Exatas e Tecnológicas”, números absolutos, por década entre 1970 e 2010



FONTE: PROGRAD, 2015.

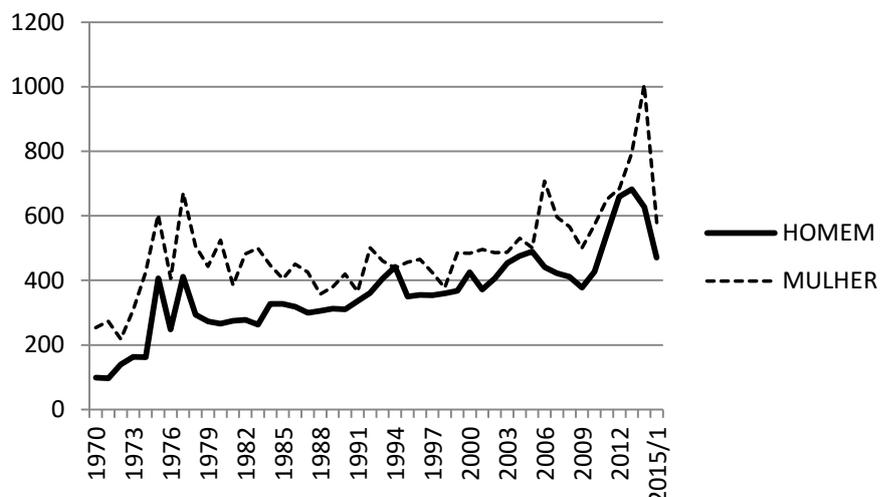
Gráfico 22 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Exatas e Tecnológicas”, números relativos, por década entre 1970 e 2010



FONTE: PROGRAD, 2015.

Na área do conhecimento denominada “Humanas e Sociais”, que agrupa os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras, Pedagogia, Políticas Públicas, Relações Internacionais e Serviço Social, foi possível perceber que, apesar de as mulheres serem a maioria no conjunto dos ingressantes nas graduações da UFRGS ao longo de todo o período analisado, a participação destas tendeu a diminuir, com algum aumento da participação masculina (Gráficos 23 e 24).

Gráfico 23 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Humanas e Sociais”, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1



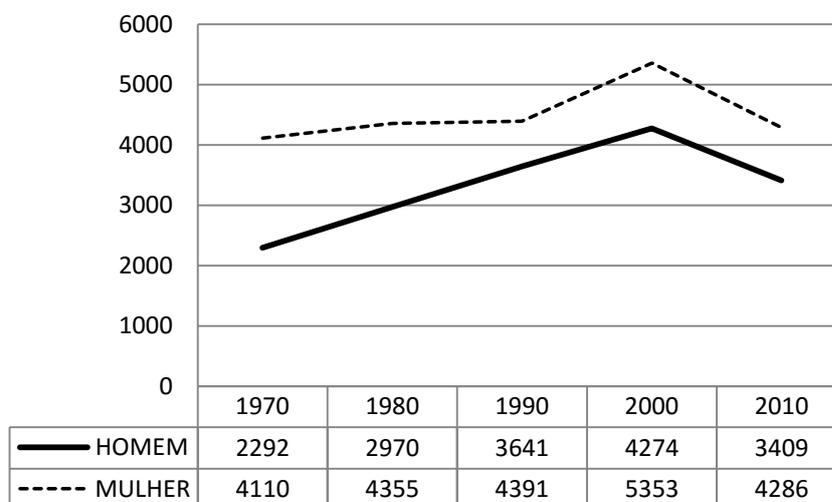
FONTE: PROGRAD, 2015.

Em termos relativos, o Gráfico 25 revela que a presença feminina, que se aproximava dos 2/3 do total de ingressantes nas décadas de 1970 e 1980 (64,5% e 59,4%, respectivamente), baixou para níveis muito próximos de 55% nas últimas três décadas, com correspondente crescimento da participação masculina, ultrapassando esta os 40% nas décadas de 1990, 2000 e 2010. De qualquer forma, a diferença ficou reduzida a pouco mais de 10 pontos percentuais.

Assim, esta área do conhecimento, majoritariamente feminina e pela qual as mulheres acederam ao ensino superior no Brasil, mostra-se, no contexto da UFRGS, como sendo uma das áreas em que a diferença entre número de ingressantes homens e mulheres é relativamente pequena quando comparada às outras áreas, como a das “Exatas e Tecnológicas”, por exemplo.

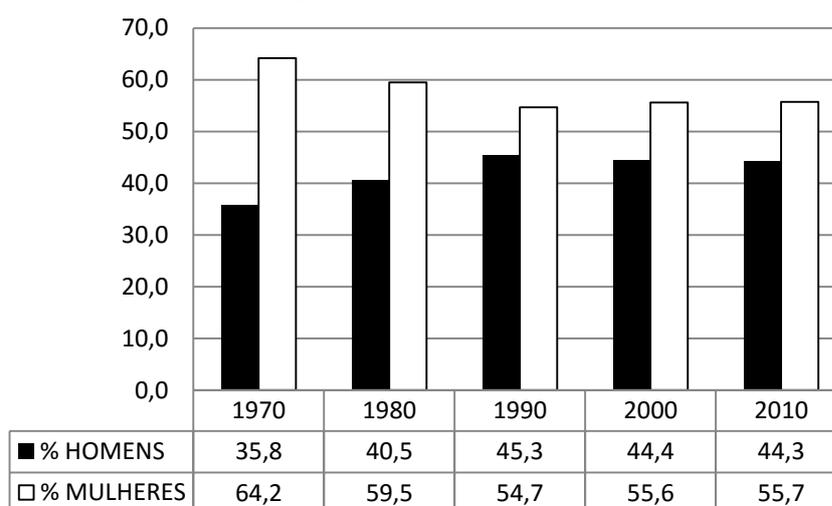
Ademais, nessa área, assim como na área de “Artes”, campos tradicionalmente femininos, foi possível perceber que os homens foram, aos poucos, adentrando, contribuindo, assim, para a dissipação dos chamados “guetos sexuais” que segregavam homens e mulheres dentro do espaço acadêmico.

Gráfico 24 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Humanas e Sociais”, números absolutos, por década entre 1970 e 2010



FONTE: PROGRAD, 2015.

Gráfico 25 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Humanas e Sociais”, números relativos, por década entre 1970 e 2010



FONTE: PROGRAD, 2015.

A última área do conhecimento analisada refere-se ao campo da “Saúde” e agrupa os cursos de Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Psicologia e Saúde Coletiva.

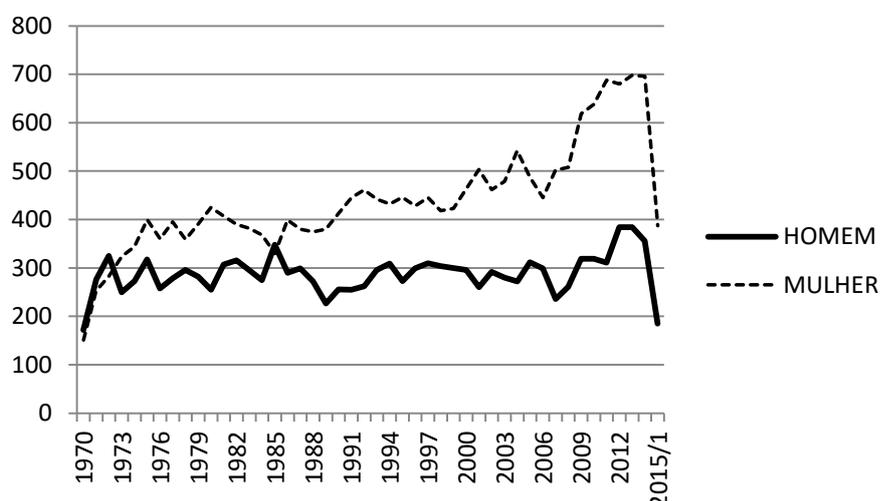
De acordo com Perrot (1998) e Matos e Borelli (2012), muitos dos cursos que compõem essa área, tais como Enfermagem, estão, desde muito, marcados pela forte presença feminina.

O argumento de que a mulher possuía “vocação inata” para o cuidado e a paciência enquanto virtudes possibilitou a abertura da área da saúde às mulheres que, inicialmente,

exerceram as profissões de enfermeira, farmacêutica e dentista, enquanto que a Medicina permaneceu, por um longo período, domínio majoritariamente masculino (BESSE, 1999).

No que se refere ao contexto da UFRGS, essa área apresentava, no início do período analisado, um número quase igual de homens e de mulheres, com uma pequena vantagem para eles. No entanto, ao longo do período, verificou-se que as mulheres passaram a superar os homens no que se refere ao número de alunos ingressantes, progredindo continuamente, de maneira que, com um breve momento de equiparação (na metade da década de 1980), as mulheres foram sempre maioria, com tendência a aumentar sua participação, conforme o Gráfico 26.

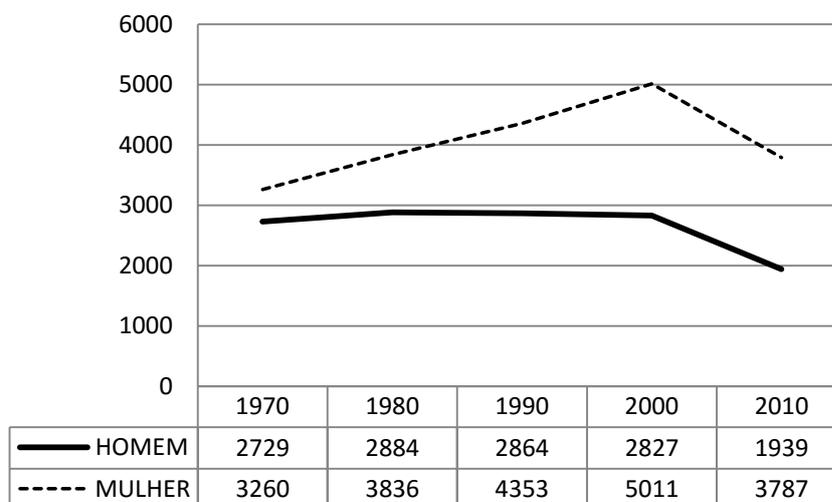
Gráfico 26 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Saúde”, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1



FONTE: PROGRAD, 2015.

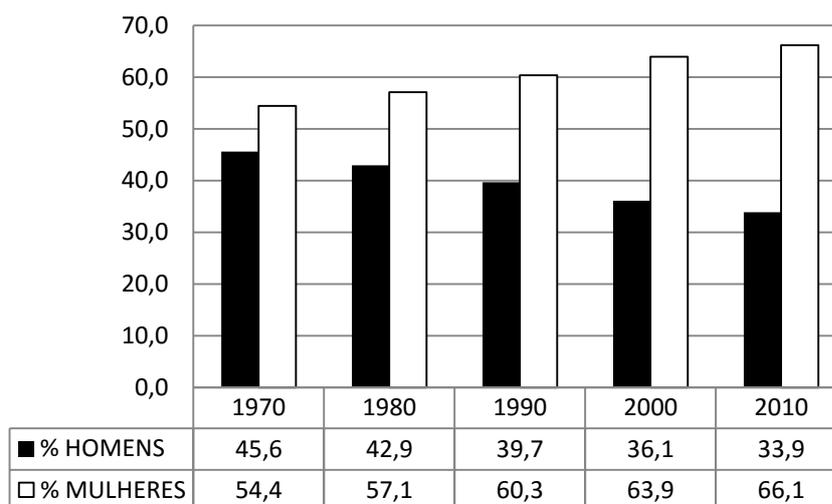
Mas é o Gráfico 28, com os percentuais de participação de cada sexo no total da matrícula de ingressantes, que permite ver a tendência a uma crescente feminização da área. Com efeito, a participação feminina, que já era majoritária na década de 1970 (54,4%), aumentou continuamente até beirar os 2/3 (66,1%) na década 2010, o que significa que, na área da saúde, ingressa atualmente apenas um homem para cada duas mulheres.

Gráfico 27 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Saúde”, números absolutos, por década entre 1970 e 2010



FONTE: PROGRAD, 2015.

Gráfico 28 – Ingressos na UFRGS, área do conhecimento “Saúde”, números relativos, por década entre 1970 e 2010

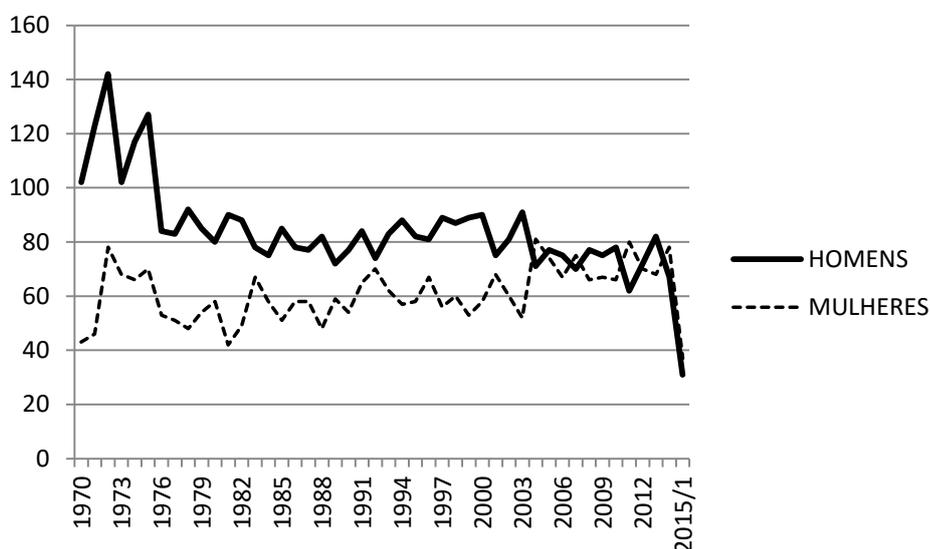


FONTE: PROGRAD, 2015.

Com relação ao Curso de Medicina, em específico, campo historicamente masculino, foi possível perceber que, no contexto da UFRGS, ele acompanha a tendência da área da “Saúde”, ou seja, houve um crescimento significativo da presença feminina nesse curso, conforme demonstra o Gráfico 29. Percebe-se, pois, que o curso, inicialmente majoritariamente masculino, passou, a partir da década de 1980, a contar, no número de alunos ingressantes, com uma presença feminina cada vez maior. Aliás, a partir de 2005, é possível notar alguns momentos em que os números relativos a homens e mulheres

ingressantes se encontram e outros momentos em que a presença feminina supera a masculina.

Gráfico 29 – Ingressos na UFRGS, Curso de Graduação em Medicina, proporção entre sexos de 1970 a 2015/1



FONTE: PROGRAD, 2015.

A guisa de conclusão, pode-se dizer que o presente capítulo que pretendeu apresentar de que maneira se deu a pesquisa, descrevendo a metodologia e os instrumentos utilizados, bem como as diferentes fases, apresentou, analisou e discutiu os resultados obtidos, procurando apresentar de que maneira se deu o acesso da mulher ao ensino superior no contexto da UFRGS.

Ao se analisar as 8 principais áreas do conhecimento que englobam os cursos de graduação da UFRGS, ao longo do período que se estende de 1970 a 2015/1, foi possível perceber quais foram as áreas do saber que acolheram um maior contingente de ingressantes do sexo feminino e a relação estabelecida entre as áreas do conhecimento e a variável sexo, conforme demonstra a Tabela 5, a seguir. Feito isto, a seguir serão apresentadas as considerações finais.

Tabela 5 – Ingressos na UFRGS, números absolutos por área do conhecimento, entre as décadas de 1970 a 2010.

Áreas do conhecimento		Décadas				
		1970	1980	1990	2000	2010
ARTES	H	670	987	622	1121	719
	M	1571	1481	909	1564	1009
BIOLÓGICAS, NATURAIS E AGRÁRIAS	H	2316	2230	2350	3640	2388
	M	1298	1520	2035	3502	2776
COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO	H	446	665	851	1115	631
	M	887	1158	1289	1797	1161
ECONOMIA, GESTÃO E NEGÓCIOS	H	4385	4542	3963	4553	2671
	M	1188	1354	1720	2256	1715
ENGENHARIA E ARQUITETURA	H	4923	5237	5383	6445	4461
	M	1042	1092	1530	2273	2076
EXATAS E TECNOLÓGICAS	H	1567	2126	2728	3582	2282
	M	833	1145	1119	1178	840
HUMANAS E SOCIAIS	H	2292	2970	3641	4274	3409
	M	4110	4355	4391	5353	4286
SAÚDE	H	2729	2884	2864	2827	1939
	M	3260	3836	4353	5011	3787

FONTE: PROGRAD, 2015.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação se propôs a trazer algumas contribuições para a reflexão e a discussão acerca da trajetória da instrução feminina no Brasil, sobretudo no que se refere ao acesso da mulher ao ensino superior. Buscou-se identificar, com base nos aportes teóricos e metodológicos fornecidos pela História da Educação, como se deu o acesso da mulher ao ensino superior enfocando o caso específico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Ao longo do percurso investigativo, percebeu-se, contudo, que a trajetória da mulher em busca de instrução não se deu sem o enfrentamento de grandes desafios. Inicialmente, privadas do acesso ao saber, elas tiveram que aguardar um longo período para poder frequentar as escolas de primeiras letras que, no Brasil, só foram permitidas às mulheres no final da segunda década do século XIX.

Todavia, percebe-se que esse acesso era limitado, pois se por um lado se deu a elas o direito de frequentar as escolas elementares, por outro lado, no entanto, havia uma série de restrições que iam desde a imposição de conteúdos específicos para elas, até o enfrentamento da mentalidade social coletiva que, por um longo período, negou à mulher qualquer forma de acesso ao saber, confinando-a no espaço privado (dito seu por excelência).

Foi possível observar, igualmente, que, ao longo do tempo, manteve-se a premissa de que a mulher deveria ser muito mais *educada* do que *instruída*. No plano educacional, essa concepção refletiu-se na ideia de que as mulheres não precisavam ter acesso a certos saberes, como os saberes matemáticos, mas acesso a saberes que as preparassem para o desempenho de seus papéis sociais de esposa e mãe. Aliás, essa premissa esteve constantemente presente nas propostas educacionais dirigidas às mulheres, orientando os currículos escolares e trazendo implicações nas escolhas profissionais femininas, cujos reflexos são percebidos ainda hoje.

Observou-se, também, que, a despeito dos grandes enfrentamentos, as mulheres foram, aos poucos, sobretudo a partir do final do século XIX, conseguindo instruir-se e adentrar no campo do ensino através da formação nas Escolas Normais. O ingresso no Curso Normal, que possibilitava a formação docente, significou, para as mulheres, um importante passo no que se refere ao acesso à instrução, pois, privadas do acesso ao nível superior de ensino até 1879, elas encontraram nas Escolas Normais um espaço formativo que permitia, ao mesmo tempo, uma formação educacional e o preparo para uma profissão que poderia ser exercida sem prejudicar a moral e a reputação feminina.

Se, por um lado, as Escolas Normais significaram um importante marco para as mulheres, por outro, no entanto, as mulheres só foram começar a adentrar no ensino superior brasileiro a partir de meados do século XX.

De maneira bastante tímida, elas foram conseguindo acesso às áreas relacionadas ao cuidado, como, por exemplo, Enfermagem, Farmácia e Odontologia, mas enfrentaram grandes resistências em áreas como Engenharia, Medicina e Direito. Os cursos da área de Ciências Humanas e Sociais também contaram com um grande contingente de alunas que ingressavam nesses cursos (Filosofia, História, Letras, Antropologia, etc.) com o propósito de se obter uma “formação cultural geral” e o diploma de professoras secundárias, pois a profissão docente manteve-se como sendo um “trabalho de mulher” por um longo período.

Aliás, com relação ao ensino superior brasileiro, foi possível observar que grande parte das concepções tradicionais de ensino que balizaram a instrução feminina ao longo do tempo não desaparecem no nível universitário. A universidade, enquanto local tradicionalmente masculino, abriu suas portas às mulheres, mas conservou “guetos sexuais”: as Ciências Humanas como sendo uma área propícia à formação feminina, enquanto que as Ciências Exatas acabaram se consagrando como área de domínio masculino.

Tendo em vista todas essas implicações, a presente dissertação buscou investigar como se deu o acesso da mulher ao ensino superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Analisou-se o período de 1970 a 2015/1, classificando os cursos de graduação da instituição em 8 grandes áreas dos conhecimentos, a saber: Artes; Biológicas, Naturais e Agrárias; Comunicação e Informação; Economia, Gestão e Negócios; Engenharia e Arquitetura; Exatas e Tecnológicas; Humanas e Sociais e Saúde.

Verificou-se que a mulher conseguiu adentrar em todas as áreas do conhecimento, porém, esse acesso não se deu de maneira homogênea. Algumas áreas, como a de “Artes”, “Comunicação e Informação”, “Humanas e Sociais” e da “Saúde” (excluindo-se o curso de Medicina) apresentaram, desde o início do período analisado, isto é, desde 1970, um número de ingressantes mulheres maior do que o de homens, enquanto que nas demais áreas analisadas a presença masculina superava a feminina em vários pontos percentuais.

Foi possível observar, também, que em áreas do conhecimento de tradição predominantemente masculinas, como as áreas de “Economia, Gestão e Negócios” e de “Engenharia e Arquitetura”, as mulheres, apesar de permanecerem em número inferior ao de homens ingressantes ao longo de todo o período analisado, foram, paulatinamente, alcançando níveis percentuais cada vez mais elevados. Nessas áreas foi possível perceber que, a partir da

metade da década de 1990, houve uma pequena diminuição dos percentuais masculinos e um leve, mas progressivo aumento dos percentuais femininos.

Cabe destacar, ainda, que houve áreas analisadas em que a presença feminina manteve-se, ao longo do período contemplado na análise (de 1970 a 2015/1), significativamente inferior, como é o caso da área de “Exatas e Tecnológicas”, fato que sugere que a tradição escolar excludente que privava as mulheres dos conhecimentos matemáticos, em favor de uma educação voltada para suas “vocações naturais”, ainda produz reflexos na atualidade e nas escolhas profissionais femininas, seja de maneira consciente ou inconsciente.

Por fim, sem, contudo, esgotar as possibilidades de análise, foi possível perceber que, a partir da segunda metade da década de 1990 e início dos anos 2000, houve um grande crescimento do número de alunos ingressantes em todas as áreas do conhecimento, tanto no que se refere ao público masculino quanto feminino.

E, nesse contexto, foi possível perceber, em algumas áreas do conhecimento, que não foram apenas as mulheres que adentraram em áreas outrora majoritariamente masculinas, como, por exemplo, a Medicina, mas que os homens, por sua vez, também passaram a acessar áreas até então majoritariamente femininas, como a de “Artes” e “Ciências Humanas e Sociais”, onde foi possível observar um encurtamento progressivo da distância entre os percentuais de ingressantes homens e mulheres.

Dessa forma, o presente trabalho, que se propôs a investigar como se deu o acesso da mulher ao ensino superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), trouxe alguns aportes significativos para se pensar o espaço universitário na atualidade. Num contexto em que são empreendidos esforços no sentido de garantir às minorias raciais, étnicas e de gênero o acesso à educação pública e de qualidade, refletir sobre a temática levantada neste trabalho é tarefa imprescindível.

A análise aqui apresentada foi breve e restrita às grandes áreas do conhecimento, mas, além de evidenciar a pertinência da temática na conjuntura atual e de apontar certas desigualdades entre os sexos que se mantêm no ambiente acadêmico, abriu a possibilidade de um aprofundamento futuro, em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

- AGASSIZ, Jean Louis Rodolph. **Viagem ao Brasil 1865-1866**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.
- ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas: mulheres da Colônia: Condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822**. Rio de Janeiro: José Olympo; Brasília: Edunb, 1993.
- _____. **Educação feminina: vozes dissonantes no século XVIII e a prática colonial**. Anais do XVII Simpósio Nacional de História, 1996. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S17.24.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.
- AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BANDEIRA, Élcia de Torres. **As mulheres de Debret**. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – Associação Nacional de História – ANPUH, 2007. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/?p=16722>>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- BESSE, Susan K. **Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil, 1914-1940**. São Paulo Edusp, 1999.
- BLAY, Eva Alterman; CONCEIÇÃO, Rosana R. da. **A mulher como tema nas disciplinas da USP**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: p. 50-56, fevereiro 1991.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: SEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- COSTA E SILVA, Alberto da. As marcas do período. In: COSTA E SILVA, Alberto (Coord.). **História do Brasil Nação: 1808-2010**, v. 1. Crise Colonial e Independência: 1808-1830. Rio de Janeiro: Mapfre e Objetiva, 2011.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- DEL PRIORI, Mary. **A mulher na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.
- _____. **O Castelo de Papel: uma história de Isabel de Bragança, princesa imperial do Brasil, e Gastão de Orleães, conde d'Eu**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.). **História das mulheres no ocidente**, v. 5: O século XX. Portugal: Afrontamento, 1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

GODINHO, Tatau (Org.). **Trajetória da mulher na educação brasileira: 1996-2003**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GOMES, Angela de Castro. As marcas do período. SCHWARCZ, Lilia Moritz (Coord.). **História do Brasil Nação: 1808-2010**, v. 4. Olhando para dentro: 1930-1964. Rio de Janeiro: Mapfre e Objetiva, 2013.

HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Escola de Engenharia/UFRGS – Um século**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas de Gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

_____. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14153&Itemid=>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

ISMÉRIO, Clarisse. **Mulher: a moral e o imaginário: 1889-1930**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

JINZENJI, Mônica Yumi. **Cultura impressa e educação da mulher no século XIX**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

KURY, Lorelai B. A sereia amazônica dos Agassiz: zoologia e racismo na *Viagem ao Brasil*. **Rev. bras. Hist.** [online]. 2001, vol.21, n.41, pp. 157-172. ISSN 1806-9347.

LEITE, Denise; CUNHA, Maria Isabel da; MOROSINI, Marília et al. **Universidade e ensino de graduação: memória e caracterização na UFRGS e na UFPel**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 1996.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. La educación de las mujeres en el Brasil Imperio. In: MORANT, Isabel (Org.). **Historia de las mujeres en España y América Latina: del siglo XIX a los umbrales del XX**, v. III. Madrid: Ediciones Cátedra, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino e mercado produtivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131-150, mai/jun/ago, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. O Ensino Superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NEVES, Lúcia Bastos Pereira das. A vida política. In: COSTA E SILVA, Alberto (Coord.). **História do Brasil Nação: 1808-2010**, v. 1. Crise Colonial e Independência: 1808-1830. Rio de Janeiro: Mapfre e Objetiva, 2011.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

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

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do sul. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2015.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Mulheres dos anos dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

RAGO, Margareth. Ser mulher no século XXI ou Carta de Alforria. In: VENTURINI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Sueli de (Orgs.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação de Mulheres Jovens e Adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, Heleieth; MUÑOZ-VARGAS, Mônica (Orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS: Brasília, D.F.: UNICEF, 1994.

_____. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

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

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Cultura. In: COSTA E SILVA, Alberto (Coord.). **História do Brasil Nação: 1808-2010**, v. 1. Crise Colonial e Independência: 1808-1830. Rio de Janeiro: Mapfre e Objetiva, 2011.

_____. Cultura. SCHWARCZ, Lilia Moritz (Coord.). **História do Brasil Nação: 1808-2010**, v. 3. A abertura para o mundo: 1889-1930. Rio de Janeiro: Mapfre e Objetiva, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murguel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, Vol. 20(2), p. 71-99, jul./dez., 1995.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910)**. 2002. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PASSAVENTO, Sandra Jatahy. Um dia, em outro tempo... In: **UFRGS 70 anos**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Patrimônio histórico e cultural da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2004.