

# *A educação feminina como forma de emancipação na história das mulheres*

## **Female education as a form of emancipation in history of women**

## **La educación femenina como una forma de emancipación en la historia de la mujer**

**Calil de Siqueira Gomes <sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Graduação em Filosofia – UNISO, em História - UESP em Teologia - Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí, em Pedagogia - Faculdade Associada Brasil, mestre em Comunicação e Cultura – UNISO, doutorando em Educação - UNISO, professor na Rede Estadual de Ensino- SP, calil.buri@hotmail.com

### **RESUMO**

Este artigo realça a necessidade de emancipação das mulheres pela educação. Retrata-se a experiência delas em colégios religiosos, a partir da reconstrução da narrativa dos vencidos, dos excluídos, e que vai ganhando identidade na superação do contraditório processo de masculinização e ao mesmo tempo da dominação masculina, tornando-as visíveis aquelas em que ao longo da história ficaram envoltas em inúmeros e múltiplos discursos onde foram caracterizadas, como integrantes reclusas e peças sociais importantes.

**Palavras-Chave:** Emancipação Feminina; História das Mulheres; Dominação Masculina.

### **ABSTRACT**

This article highlights the need for empowerment of women through education. It portrays the experience of them in religious schools, from the narrative reconstruction of the vanquished, the excluded, and that identity is gaining in overcoming the adversarial process of masculinization while the male domination, making them visible to those in which throughout history were shrouded in numerous and multiple discourses which were characterized as reclusive members and important social parts.

**Keywords:** Women's Emancipation; History of Women; Male domination.

### **RESUMEN**

Este artículo hace hincapié en la necesidad de la emancipación de la mujer a través de la educación. Se describe la experiencia de ellas en colegios religiosos, desde la reconstrucción de la narrativa de los

perdedores, de los excluidos, y que ganan identidad en la superación del proceso contradictorio de masculinización Y, al mismo tiempo, la dominación masculina, lo que los hace visibles a aquellas que, en el curso de la historia estaban envueltos en numerosos y varios discursos donde se caracterizaba, como integrantes reclusas y piezas sociales importantes.

**Palabras-Clave:** Emancipación Femenina; Historia de las Mujeres; Dominación Masculina.

## INTRODUÇÃO

As esperanças ainda resistem no pensamento, mesmo que discretas, e estão, sobretudo, numa intensa capacidade de romper com a superficialidade da irracionalidade, que em tempos atuais insiste em oferecer estereótipos e pseudo-paradigmas na possibilidade da construção de uma verdadeira humanidade. Destaca-se nesse cenário, a fragmentação do indivíduo, sua agonia, o auge das massas, o androginismo com suas trágicas consequências, desde os primórdios culturais, educacionais e religiosos. Benjamin (1996, p.222), enfatizou nas suas célebres teses, que a história é objeto de uma construção, cujo lugar é o tempo homogêneo e vazio, mas é um tempo carregado e saturado de “agoras” desse “labirinto histórico”. O desvendar quase ambicioso é necessário para reconstruí-la a partir dos vencidos, dos excluídos e, particularmente das mulheres. A História está em aberto, não garantindo a identidade da razão e da realidade, pois vai se desenvolvendo nos espaços entre sujeito e objeto, homens-mulheres e natureza, tornando-se uma linha de demarcação da identidade. Neste contexto, o exercício do historiador é analisar as reminiscências, e se compreenderá o presente, o “agora”, interagindo com o ponto de partida. Assim, a História não é meramente a atividade de um memorialista que vive da sequência temporal e de sua linearidade tranquilizadora.

A verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa focar como imagem que relampeja irreversivelmente no momento em que

---

<sup>1</sup>. Assim, o “agora” benjaminiano é o “absolutamente presente”, como unidade do presente, do futuro e do passado e a explosão, o choque, a interrupção do curso do mundo. O “agora” é salto e choque, cuja determinação não se encontra nas “leis da história”, mas é dada pelos “construtores da história, os heróis”. E se for construída a história pelos dominantes, tem se a repetição; se for realizada pelos dominados ou pelos oprimidos, tem se a revolução (MATOS, 1989, p. 53).

é reconhecido [...] por isso, articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele realmente foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo (BENJAMIN, 1996, p.224).

Deste modo, suscita-se uma nova hermenêutica, novos olhares em vista da emancipação das mulheres e de outros personagens que até então estavam invisíveis nas reconstruções historiográficas “em cada época. É preciso arrancar a tradição do conformismo, que quer apoderar-se dela” (Benjamin, 1996, p. 224). Essa questão destacada por Olgária Matos (1997, p. 55), estudiosa da Escola de Frankfurt, em que afirma “a oposição entre homens e mulheres é a história da dominação patriarcal”, em muitas vezes foi reforçado pelo capitalismo e, que paulatinamente vai assumindo em uma “catástrofe irracional”. E o desenvolvimento das mulheres foi determinado e limitado pelas experiências próprias da sociedade antiga, feudal e burguesa, instituindo a princípio essa dicotomia masculino-feminino. O “processo de masculinização da sociedade” tem, segundo Marcuse (1981), uma história milenar. O papel das mulheres estava totalmente limitado à gravidez e ao cuidado com as crianças, ou seja, meramente o espaço privado do lar. A “dominação masculina” ou “masculinidade como nobreza” (Bourdieu, 1999, 71), uma vez estabelecida nessas bases, fez com que as mulheres fossem consideradas inferiores, mais fracas, submissas, apêndices do homem, objeto sexual, instrumento de reprodução. Marcuse (1969) afirmou que as mulheres, “indivíduos históricos universais” passam pelo processo de “reificação”, onde seu corpo e espírito tornaram-se objeto:

[...] indivíduos históricos universais, [...] são joguetes de uma necessidade mais alta, são meros instrumentos do progresso histórico, “agentes do espírito do mundo”. Essa é a astúcia da razão. Os indivíduos levam uma vida infeliz, trabalham arduamente, e morrem; entretanto, embora jamais realizem seus desígnios, seu sofrimento e seu fracasso são os meios mesmos de sustentação da verdade e da liberdade. Um homem jamais colhe os frutos do seu trabalho; eles sempre ficam para as gerações futuras. As paixões e os interesses do indivíduo não se apagam, porém: são os dispositivos que amarram os homens ao serviço de um poder superior e de um interesse superior [...] Os indivíduos morrem e fracassam; a ideia triunfa e é eterna (MARCUSE, 1969, p. 213).

Por muito tempo foram os homens que escreveram a História, e a apresentaram como universal, colocando as mulheres como submissas, enclausuradas e invisíveis.

Tradicionalmente, as mulheres têm sido ignoradas e excluídas. E, parafraseando Perrot (1988), “ao reescrever a história se pressupõe desconfiança em relação às categorias dadas como universais, privilegiando as singularidades, as pluralidades e as diferenças” (GOMES, 2012, p. 44 apud PERROT, 1988).

### **Afinal, para que serviria a história das mulheres?**

Hipoteticamente poderia ser – para fazê-las existir, viver e ser, para apresentar fatos pertinentes, para estudar o seu cotidiano, bem como suas práticas femininas e seus ideais de emancipação. A “história das mulheres é relacional, inclui tudo o que envolve o ser humano, suas aspirações e realizações” (Del Priore, 1997, p. 08). Deste modo, ela é fundamental para se compreender a história geral, embora mereça realçar as dificuldades de se construir “uma nova concepção” histórica das mulheres, mascarada pela fala dos homens e ausente nos cenários históricos (BENJAMIN, 1996, p. 226).

E como já tinha dito Bobbio (1992, p. 37), “a revolução das mulheres” foi a mais importante do século XIX e XX, pois elas mantiveram a retaguarda e assumiram pouco a pouco os ofícios que eram predominantemente reservados aos homens. Fator essencial disso são as mulheres nas fábricas, nos escritórios, nas universidades; passo a passo vão assumindo suas lutas abrindo espaços novos. É oportuno realçar que as mulheres vão superando o grande mito freudiano “o que querem as mulheres?” De fato, elas não queriam ficar simplesmente caladas e submissas. “O grande desejo é melhorar o país, sem perder a doçura e muito menos o humor” (TELLES, 1995, p. 672).

Para Perrot (1988, p. 167), “as mulheres foram excluídas da história”, ao passo que as narrativas fizeram um silenciamento e utilizaram imagens já idealizadas, mitificadas e estereotipadas. Num longo período, dedicaram-se ao espaço privado e, conseqüentemente, estiveram afastadas da educação formal. Apesar desta exclusão, a partir do século XVIII, seu ingresso no espaço público intensificou-se e a figura feminina passou a ser cuidadosamente moldada pela Igreja, de acordo com as exigências do projeto modernizador.

Na história das mulheres se objetiva centrar a análise nas tensões e contradições que se fizeram em diferentes épocas, períodos e sociedades. O fim último é desvendar as

relações entre as mulheres e o mundo, evidenciando-as como seres sociais, constantemente subordinadas às transformações culturais. Tais representações femininas atravessaram os tempos e estabeleceram o pensamento simbólico da diferença entre os sexos: a mãe, a esposa dedicada – a rainha do lar digna de ser louvada e santificada, uma mulher sublimada; seu contraponto, a Eva, - debochada, sensual, constituía a vergonha corruptora, foi a responsável pela queda do homem do paraíso. Aos homens o espaço público, o político, onde se centralizava o poder, às mulheres o privado e seu coração, o santuário do lar. Seu papel na sociedade burguesa se restringia em serem esposas e mães exemplares, responsáveis por construir um espaço doméstico agradável e harmonioso. Historicamente, o próprio Lutero, com uma mentalidade reformadora na tentativa de resgatar a imagem feminina, enclausurou as mulheres no papel de esposas e mães, e, tradicionalmente, o matrimônio e a maternidade eram o único espaço delas, fora isso, o espaço público, totalmente ocupado pelos seus maridos.

Essencialmente, esta postura de emancipação iniciou-se na virada do século XIX para o século XX, na busca frenética em “tornar visíveis àquelas que foram ocultadas” (Louro, 1997, p.17) e, “envolta em inúmeros e múltiplos discursos” (Scott, 1995, p.71), onde as mulheres eram caracterizadas como integrantes reclusas (confinadas) e “peça social importante” (Perrot, 1998, p.177), estritamente ligada à esfera privada, ao mundo doméstico.

[...] o homem tem sua vida real e substancial no Estado, na ciência ou em qualquer outra atividade e no trabalho que o opõem ao mundo exterior e a si mesmo. As mulheres, pelo contrário, feitas para a piedade e o interior [...]. Pois elas não agem conforme as exigências da coletividade, mas segundo os caprichos de sua inclinação e seus pensamentos [...] em virtude da “espécie de estado infantil contínuo” que caracteriza o sexo feminino. O doméstico não lhe poderia ser entregue sem controle, mas concordasse em confiar às mulheres – dentro de certos limites – a família, a casa, núcleos da esfera privada (SILVA, 2007, p. 30, apud PERROT, 2001, p. 177-178).

A educação feminina na Igreja Católica, ainda que seja um fenômeno recente de estudo na história da educação, “é um típico caso de conflito no consenso ou de consenso no conflito” (Souza, 2004, p.01, apud Poulat, 2002). Nela se entrecruzam diferentes tendências que têm a ver com a diversidade social, política, cultural e espiritual da

sociedade. Por muito tempo, as mulheres foram retratadas, de modo geral, a uma situação de subordinação e dependência do pai e/ou do marido, sob a ótica de objeto sexual do homem, colonizador e proprietário. Nos afazeres domésticos recebiam instruções de suas mães, escravas, avós, governantas e tias a bordar, cozinhar e costurar.

Todavia, não será uma tarefa fácil escrever sobre aspectos de uma instituição tão complexa e heterogênea como a Igreja Católica, com suas divisões e tensões internas, que exerceram papel importante na vida social, política e cultural do país. Pelo discurso interno enquadrava as mulheres no papel específico de esposa e dona do lar, reforçava a hipótese de que os “critérios religiosos como um dos principais instrumentos da reconquista católica, as mulheres em seus lares trabalhariam em favor do catolicismo educando os filhos dentro da moral e trazendo os maridos desgarrados para o seio da Igreja” (Leonardi, 2013, p.300), como consequência natural para responder aos anseios e desígnios do catolicismo ultramontano.

### **A educação feminina no período do catolicismo ultramontano**

A educação feminina na ótica católica entre os anos 1890 a 1963, período efervescente de ideais liberais, de emancipação e de busca de liberdades, se estabeleceu com o catolicismo ultramontano durante os Pontificados de Leão XIII a João XXIII. Devido às inspirações históricas, a República Brasileira ficou simbolizada por uma figura feminina. Entretanto, o símbolo desse novo regime não representava os direitos destinados às mulheres, apenas um meio para compensar a sua exclusão no seio político, advertindo que a política não era coisa delas. Emília Viotti da Costa (1987, p.366) esclareceu que, aos poucos, a “imagem de mulheres-crianças, prisioneiras nas teias do patriarcalismo” foi progressivamente cedendo espaço e criando novos cenários de reflexão.

Por que os historiadores ignoraram por tanto tempo a variedade de experiências das mulheres? Por que o retrato tradicional perdurou por tanto tempo? Por que só agora sua autenticidade é questionada?

As mulheres foram um elemento chave do movimento de renovação na Igreja Católica no Brasil, e para isso a imagem de Maria e a difusão de um culto da “verdadeira feminilidade” tornou-se um emblema do Cristianismo (Leonardi, 2013, p. 305, apud Gross,

1996). Com isso fomentou-se o estímulo às congregações religiosas femininas no mundo educacional. Nesse sentido, a educação tem como fim a evangelização, e isso pode ser alcançado sob diversas formas. “Suscitaria um público mais dócil e obediente, formado por mulheres”, onde se estabeleceria facilmente o controle e menor penetração dos ideais liberais e das discussões políticas (LEONARDI, 2013, p. 301, apud ROSADO NUNES, 1997).

A Igreja Católica não fez os esforços necessários para mudar o lugar social das mulheres, pois estava intimamente atrelada aos ideários da sociedade que não almejava, em fins do século XIX, discussões acerca da emancipação feminina, e pela manutenção de características tradicionalmente aceitas e atribuídas por natureza. As mulheres eram visadas, tanto pelo Estado quanto pela Igreja, como veículos difusores de ideias e padrões de comportamento no interior dos lares (ROSADO NUNES, 1997).

A implantação dos colégios confessionais católicos femininos se voltou de modo direto para a educação feminina, na formação de mães e esposas, aptas a contribuir para o desenvolvimento da nação brasileira. O Estado brasileiro, no Império e na República, optou por financiar as escolas católicas com a finalidade de suprir as insuficiências da escola pública e de seus professores leigos, desvinculados do conservadorismo. O Estado, a oligarquia e a Igreja Católica, por sua vez, criaram os colégios femininos como parte da estratégia ultramontana de querer “recristianizar toda a sociedade” (MANOEL, 1996, p. 08).

E de maneira direta, por não representar um momento decisivo da luta burguesa para superar o mundo aristocrático e rural, mas significando um reordenamento da própria oligarquia ao redor de uma nova ordenação política, não provocou exclusões e eliminações, mas cooptações e inclusões na esfera religiosa e educacional. Dado esse significado, entende-se a relevância que a educação assume no contexto brasileiro, principalmente a partir dos últimos anos do século XIX. Diante dos diversos conflitos entre Igreja e República, à luz de suas ideologias, desenvolveram seus modelos de escolas: o modelo de escola pública para uma nova estrutura de sociedade que estava firmando seus valores para o desenvolvimento e o modelo de escola confessional que atendia aos anseios reformadores da Igreja Católica. Portanto, a escola, através do seu discurso,

conhecimento, prática e currículo, foi importante para legitimar qualquer que seja a forma de representação.

Com o advento da República, a educação passou a ser considerada como um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento do país, sendo necessidade básica e direito, inalienável estendida a todas as camadas sociais. Sua importância foi reconhecida não apenas como meio de aperfeiçoamento do indivíduo e da sociedade, mas, sobretudo, como instrumento de preparação profissional. Esse reconhecimento criou uma atmosfera propícia aos grandes movimentos de renovação pedagógica e cultural que se efetivaram durante o período republicano.

À luz do Liberalismo, afirmava-se que os indivíduos, por possuírem capacidades diferentes, poderiam ascender posições de vantagem perante a sociedade em que estavam inseridos. O direito à propriedade era entendido como direito natural do indivíduo, o trabalho e o talento instrumentos legítimos de ascensão social. Desta forma, o responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada elemento foi remetido ao próprio indivíduo e não às estruturas sociais. Na verdade, diante do princípio do individualismo, constatava-se o fato de que o pensamento liberal não só aceitaria a sociedade de classes, como oferecia argumentos que a legitimavam e sancionavam. Esse princípio fortalecia o indivíduo, contrapondo-se aos interesses da coletividade. A não liberdade significava desrespeitar as características e a personalidade de cada indivíduo. Ao falar em Liberalismo, evocava-se, antes de tudo liberdade econômica, intelectual, política e até religiosa.

Na relação da Igreja Católica com o Estado, em fins do século XIX e início do século XX, houve grande influência dos ideários do Liberalismo. Alguns passos foram dados nessa direção, embora tímidos e limitados no seu alcance. O mais importante foi o Decreto 6.884, de 20 de abril de 1878, que dispensou os alunos não católicos da disciplina “instrução religiosa”.

O século XIX caracterizou-se por um período de intensificação da urbanização. E com isso adveio da Europa o Liberalismo, Positivismo e o Darwinismo, e com esse ideário ameaçava segurança da Igreja Católica, isto é, não poderia aderir-se ao mundo modernista, pois se trazia ideários de liberdade e emancipação feminina. O reflexo disso seria a



impossibilidade em manter as mulheres à sombra da ignorância, encarceradas em seus lares. “O homem público, sujeito eminente da cidade, deve encarnar a honra e a virtude. A mulher pública constitui a vergonha, a parte escondida, dissimulada, noturna, um vil objeto, território de passagem, apropriado, sem individualidade própria” (PERROT, 1998, p. 07).

No final do século XIX, início do período republicano, tornou-se perceptível o aumento dos colégios confessionais católicos e a educação feminina começou a ganhar contornos na sociedade ainda em construção. Entretanto, as mulheres permaneciam nas “clausuras domésticas”, fadadas aos discursos de uma história de “invisibilidade” (Almeida, 2007, p.25). A herança conservadora, em consonância com os princípios católicos, se opunha a qualquer tentativa de emancipação das mulheres, ainda que, o momento que descortinava, com o processo de urbanização, desenvolvimento industrial e comercial, solicitasse a presença e mediação feminina. Para Manoel (1996), esse moderno se apresentava como contraposição, “moderno, naquela altura do século XIX brasileiro, significava muito mais do que máquinas, ferrovias, eletricidade, bancos. Significava também, e, sobretudo, extensão de direitos civis para todos, inclusive às mulheres” (MANOEL, 1996, p.30).

Destacaram-se nesse período os primeiros colégios confessionais católicos, que destinavam a educar dois públicos femininos: as filhas das famílias mais abastadas (a elite)<sup>2</sup> que eram preparadas para a profissão de esposa e mãe, e as meninas órfãs ou muito pobres que necessitavam ser ensinadas de forma adequada para o mundo do trabalho. As famílias mais ricas desejavam a modernidade, principalmente tudo que pudesse aproximá-las dos comportamentos europeus, sobretudo dos franceses. No tocante à educação de suas filhas, temiam que esta modernidade pudesse subverter os comportamentos recomendados para “as moças de família” (Algranti, 1993, p.115). Assim, a educação adequada foi encontrada nos internatos católicos.

---

<sup>2</sup>. “Elite” - esse tema foi abordado por Samara Mendes Araújo Silva (2007), que é equivalente a um “conjunto de posições formais julgadas relevantes para o exercício do poder político e clientelismo, [...] participação em eventos políticos chave, os atributos sociais, os vínculos com o exterior, laços com outros estados, as ligações familiares.” Ou seja, significa um grupo de pessoas que detém o poder político e econômico, além de ser referência social e cultural numa determinada região (SILVA, 2007, p. 13 apud LOVE; BARICKMAN, 2006 p. 77-78).

### **Enfim, a supressão do ensino religioso**

Neste contexto, outros dois elementos analíticos vieram à tona. Primeiramente, a supressão do ensino religioso do currículo das escolas oficiais, e que legalmente estaria contemplada na Constituição de 1891; em segundo lugar o pensamento laico que começava a fincar suas raízes na sociedade brasileira como ensino oficial. Esta medida atingiu diretamente as faculdades de direito de Recife e de São Paulo, que tiveram que retirar de seus cursos as cadeiras/disciplinas de direito canônico e eclesiástico, em 14 de novembro de 1890, por conta do Decreto nº 1036A. Deste modo, a Igreja Católica adotou, permaneceu e entrou no viés educacional, mediante a alavanca de exclusão do ensino religioso nas escolas oficiais. Os debates desse período foram acalorados, e abria-se espaço para disputas entre católicos e liberais pelo controle da educação, na postura ideológica e modelo de cidadão que cada grupo defendia. Evidentemente, para a Igreja Católica, a “educação e fé” eram indissociáveis.

[...] educar é formar cristãmente as pessoas. [...] em linhas gerais, teve por princípio formar as inteligências para a verdade. O objetivo central era garantir a formação religiosa e a educação da fé. A concepção que orientava o pensamento cristão, num primeiro momento, baseava-se na teoria do pecado original. [...] Todo processo formador do ser humano é um processo de volta àquela imagem do homem perfeito, criado por Deus. Ou seja, não se trata de construir um novo ser, mas de voltar ao ser perfeito, destruído pelo pecado. A inspiração deste princípio era agostiniana e articulava as categorias de graça e pecado (SILVA, 2007, p. 14, apud PASSOS, 2002, p. 185-187).

Para o segmento mais conservador da Igreja Católica, denominado catolicismo ultramontano, a modernidade representou um grande perigo para seus fiéis seguidores, pois o mundo moderno pregava a liberdade de pensamento de consciência, o que colocava em risco as almas católicas. Como forma de vencer os males provocados pela modernidade, o clero ultramontano começou uma fase de “recristianização” (Manoel, 1996, p.01) pelo mundo. Entretanto, aconteceu a divisão natural dentro do clero da Igreja Católica. Existiam aqueles que se identificavam com o iluminismo e com o liberalismo; e os conservadores, que condenavam em bloco a modernidade, que vinha a assumir o controle da Cúria Romana durante todo o século XIX e boa parte do século XX. Esse processo foi uma solução encontrada pela Igreja como forma de rejeição e combate à ciência moderna, à democracia burguesa, ao capitalismo e ao comunismo. Dentro desse pensamento a educação das meninas e jovens constituía-se numa das principais tarefas das futuras mães, educadoras de seus filhos, todavia, disseminadoras da fé e dos preceitos religiosos. Nessa perspectiva, as congregações religiosas responsáveis em promover a educação feminina estavam intimamente ligadas ao catolicismo ultramontano para afastar seus fiéis das ideias modernas e das propostas de uma educação laicizante.

Entenda-se por Ultramontano aquele que segue a orientação do Papa; Roma está no ultramontes, além dos montes, nos Alpes. O catolicismo ultramontano surgiu após a Revolução Francesa, no século XVIII, iniciado no Pontificado de Leão XIII, em 1891, perdurando até o de João XXIII, em 1963. Foi uma manifestação política desenvolvida pela Cúria Romana, centralizada em Roma, com o objetivo de combater os ideais modernos e as ideias de liberdade contrárias às impostas pela Igreja Católica que representavam a parte mais conservadora e intransigente da Igreja Católica. Teve como principal mentor o

intelectual Joseph Maistre, mas ganhou maior espaço e força com a adesão do Papa Pio IX, a partir de 1846. A doutrina norteou as ações da Igreja Católica desde 1890 até por volta do Concílio do Vaticano II, em 1962. Na esfera intelectual, manifestava-se pela rejeição à filosofia racionalista; na política externa, à condenação a liberal democracia burguesa e ao concomitante reforço da ideia monárquica; na política interna, ao centralismo em Roma e na pessoa do Papa e ao reforço do episcopado; na esfera socioeconômica, à condenação ao capitalismo e ao comunismo com um “indisfarçável saudosismo da Idade Média” (MANOEL, 2004, p. 11).

### **Considerações Finais**

No que se referia à educação feminina, o discurso ultramontano projetava-se no desejo das famílias mais abastadas, e “suas filhas receberiam uma educação refinada sem, no entanto, colocar em risco os bons costumes” (Algranti, 1993, p.234). O ideário católico apresentava uma concepção de sociedade, poder político e relações familiares que eram convenientes à forma de vida da oligarquia. Para formar e ornar o espírito, as educandas recebiam todas as orientações possíveis, “devem ser solidamente formadas nas virtudes preceituadas pela moral ultramontana e ter um ornamento cultural compatível com o lugar que ocupa ou ocupará na sociedade” (MANOEL, 1996, p. 53).

Em contramão à História, a Igreja Católica instrumentalizava os dogmas para reafirmar a postura negativa de emancipação feminina. Observa-se uma tendência alinhada à devoção mariana, entendida e estimulada como valorização de um modelo específico de mulheres que culminaria com o dogma da Imaculada Conceição, em 1854. Marcou-se a convergência objetiva do ultramontanismo e do movimento mariano. “A mulher simbólica tornou-se um objeto, um instrumento do poder. Ela caçou as mulheres da vida. E, sob esta tirania, mais nada está em seu lugar” (MICHAUD, 1991, p.127).

Afinal, a instrução feminina ameaçaria os lares? De fato, a educação feminina ficaria sob a incumbência masculina? Seria possível um rompimento com o discurso da Igreja Católica? Quais seriam as possíveis punições?

Dentro dessa concepção, as mulheres deveriam receber uma educação inferior à do homem, pela simples razão deste dominar as atividades sociais e cívicas dentro da

sociedade. Com essa crença eram submetidas ao ensinamento dado pela Igreja Católica como se fosse de fato vontade divina. Na dificuldade de ocupar o espaço público, num viés paradoxal ao abraçarem os ideais católicos, restaria o lar como divinamente o lugar feminino, por serem portadoras de atributos como generosidade, moralidade, resignação, abnegação e pureza.

Para Ariès (2013) e Castelo Branco (2005), o desempenho das mulheres em algumas atividades fora do lar em fins do século XIX ganhou maior significado, de maneira especial as profissões atribuições femininas como professoras, enfermeiras, datilógrafas, secretárias, telefonistas ou operárias de indústrias têxtis, de confecções e alimentícia. Com o advento e a valorização do espaço urbano, as mulheres, que antes tinham uma vida predominantemente doméstica, passaram a frequentar cada vez mais as ruas e suas novas atrações. A Igreja Católica, com suas regras morais, combateu os novos comportamentos e formas de pensar que iam de encontro com o ideal cristão, que defendia a manutenção da família por meio da moral feminina, no papel de unir e preservar o núcleo familiar.

## Referências

- ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e Devotas: mulheres da colônia: condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750 a 1822**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- ARIÈS, Philippe. **O Tempo da História**. São Paulo: Edunesp, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia, arte e política**. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres Plurais**. A condição feminina em Teresina na Primeira República. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.
- COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à República**. Momentos Decisivos. São Paulo: Edunesp, 1987.
- DEL PRIORE, Mary. **A mulher na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.
- GOMES, Calil de Siqueira. **Mulheres e o exercício do poder no sindicato e na vida eclesial**. São Paulo: Revista Teologia e Sociedade. N° 09. Novembro de 2012.
- GROSS, Rita M. **Feminismo e Religião**. Uma introdução. Boston: Beacon Press, 1996.
- LEONARDI, Paula. **Construção da memória em congregações católicas: práticas e imagens agentes**. *Cadernos de História da Educação*. Volume. 12, nº. 1 – jan./jun. 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOVE, Joseph L.; BARICKMAN, Bert J. Elites regionais. In: HEINZ, Flávio M. (Org.). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- MANOEL, Ivan Aparecido. **O Pêndulo da História: Tempo e Eternidade no Pensamento Católico (1800-1960)**. Maringá: Eduem, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Igreja e educação feminina, 1859-1919: uma face do conservadorismo**. São Paulo: Edunesp, 1996.
- MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **Razão e Revolução: Hegel e o advento da teoria social.** Tradução de Marília Barroso. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

MATOS, Olgária Chain Féres. **História Viajante.** Notações Filosóficas. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

MICHAUD, Stéphane. Idolâtries. **Représentations artistiques et littéraires.** In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Org.). Histoire des femmes en Occident. Paris: Plon, 1991.

PASSOS, Mauro. **Entre a fé e a lei: o pensamento educacional católico no período republicano (1889-1930).** In: LOPES, Ana Amélia Borges Magalhães; GONÇALVES, Irlene Antonio; FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). et all. História da educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

PERROT, Michele. **Os excluídos da História.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Mulheres Públicas.** São Paulo: Edunesp, 1998.

POULAT, Émile. **Histoire, dogme et critique dans la crise moderniste.** Paris: Casterman, 2002.

ROSADO-NUNES, Maria José. **De mulheres, sexo e igreja: uma pesquisa e muitas interrogações.** In: COSTA, Albertina et. al. (Org.). Alternativas escassas: saúde, sexualidade e reprodução na América Latina. São Paulo: Editora 34, 1997.

SILVA, Ivanilson Bezerra da. **Maçonaria e educação na cidade de Sorocaba na segunda metade do século XIX: uma análise a partir das relações de poder.** C&M. Brasília, Vol. 1, n.1, p. 65-79, Jan/Jun, 2013.

SILVA, Samara Mendes Araújo. **À Luz dos Valores Religiosos: escolas confessionais católicas e a escolarização das mulheres piauienses (1906 – 1973).** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2007.

SCOTT, Joan Wallach. **“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”.** Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. **As várias faces da Igreja Católica.** Estudos Avançados. São Paulo, v. 18, n. 52, Dec. 2004 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 14 Out. 2013. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000300007>>.

TELLES, Lygia Fagundes. **Mulher, mulheres.** In: DEL PRIORE, Mary. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

Calil de Siqueira Gomes

Doutorando em Educação ( Universidade de Sorocaba – Uniso)

Mestre em Comunicação e Cultura (Universidade de Sorocaba - Uniso)

Bacharel e licenciado em Filosofia (Universidade de Sorocaba - Uniso)

Licenciado em História (Universidade Metodista)

Grupo de Estudos em História da Educação (GEHE)

Universidade de Sorocaba - Uniso (SP) calil.buri@hotmail.com

Tel: 015-99676-5358