

## MULHERES E EDUCAÇÃO NO BRASIL IMPERIAL: HISTÓRIA, MEMÓRIA E SOCIEDADE

*Samuel da Silva Souza<sup>1</sup>, Lylianne Chaparro Magalhães Souza<sup>2</sup>*

*Claúdia Araújo de Lima<sup>3</sup>*

### Resumo

O presente artigo analisa a trajetória da educação feminina no Brasil Imperial, situando-a no contexto histórico, político e social da época. O estudo tem como objetivo compreender as condições que marcaram a inserção das mulheres no ensino formal e as contradições entre avanços legais e limitações sociais. A pesquisa é de abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico e histórico-documental, fundamentada na análise de fontes primárias, como a Lei de 1827 e relatórios ministeriais, e secundárias, como obras de Louro, Saviani, Aranha, Almeida e Floresta. A análise revelou que, embora a legislação imperial tenha reconhecido o direito à instrução feminina, a educação destinada às mulheres manteve caráter restritivo, voltado à formação doméstica e moral cristã. O ensino elementar limitava-se à leitura, escrita, aritmética básica e trabalhos manuais, refletindo o ideal patriarcal de preparação para o lar. Entretanto, a atuação de mulheres como Nísia Floresta e a presença feminina, ainda que tímida, em níveis secundário e superior, demonstram processos de resistência e ruptura frente às barreiras impostas. Conclui-se que a educação feminina no Brasil Imperial, apesar de marcada por desigualdades, constituiu-se também como espaço de disputa e transformação social, contribuindo para as bases das lutas por igualdade de gênero e acesso à educação no país.

Palavras-chave: Mulheres; Educação; Brasil Imperial; História; Sociedade.

## WOMEN AND EDUCATION IN IMPERIAL BRAZIL: HISTORY, MEMORY AND SOCIETY

### Abstract

This article analyzes the trajectory of women's education in Imperial Brazil, situating it within the historical, political, and social context of the period. The study aims to understand the conditions that shaped women's entry into formal education and the contradictions between legal progress and social limitations. The research adopts a qualitative approach, with a bibliographical and historical-

<sup>1</sup>Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: samuel.souza@ufms.br

<sup>2</sup>Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Corumbá. Bolsista CAPES. Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: lylianne.magalhaes@ufms.br

<sup>3</sup>Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: claudia.araujolima@gmail.com



documentary character, based on the analysis of primary sources, such as the 1827 Law and ministerial reports, and secondary sources, including works by Louro, Saviani, Aranha, Almeida and Floresta. The analysis revealed that, although imperial legislation recognized women's right to education, the instruction offered to them remained restrictive, focused on domestic and Christian moral formation. Elementary education was limited to reading, writing, basic arithmetic, and needlework, reflecting the patriarchal ideal of preparation for household duties. However, the work of women such as Nísia Floresta and the still modest female presence in secondary and higher education demonstrate processes of resistance and rupture against imposed barriers. It is concluded that women's education in Imperial Brazil, despite being marked by inequalities, also constituted a space of social dispute and transformation, contributing to the foundations of struggles for gender equality and access to education in the country.

**Keywords:** Women; Education; Imperial Brazil; History; Society.

## **MUJERES Y EDUCACIÓN EN EL BRASIL IMPERIAL: HISTORIA, MEMORIA Y SOCIEDAD**

### **Resumen**

El presente artículo analiza la trayectoria de la educación femenina en el Brasil Imperial, situándola en el contexto histórico, político y social de la época. El estudio tiene como objetivo comprender las condiciones que marcaron la inserción de las mujeres en la educación formal y las contradicciones entre los avances legales y las limitaciones sociales. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico e histórico-documental, fundamentado en el análisis de fuentes primarias, como la Ley de 1827 y los informes ministeriales, y de fuentes secundarias, como las obras de Louro, Saviani, Aranha, Almeida y Floresta. El análisis reveló que, aunque la legislación imperial reconoció el derecho de las mujeres a la instrucción, la educación destinada a ellas mantuvo un carácter restrictivo, orientado a la formación doméstica y moral cristiana. La enseñanza elemental se limitaba a la lectura, la escritura, la aritmética básica y los trabajos manuales, reflejando el ideal patriarcal de preparación para el hogar. Sin embargo, la actuación de mujeres como Nísia Floresta y la presencia femenina, aunque aún tímida, en los niveles secundario y superior, demuestran procesos de resistencia y ruptura frente a las barreras impuestas. Se concluye que la educación femenina en el Brasil Imperial, a pesar de estar marcada por desigualdades, también se constituyó como un espacio de disputa y transformación social, contribuyendo a sentar las bases de las luchas por la igualdad de género y el acceso a la educación en el país.

**Palabras clave:** Mujeres; Educación; Brasil Imperial; Historia; Sociedad.



## 1. Introdução

O estudo da educação feminina no Brasil Imperial constitui um campo de investigação que articula história, memória e sociedade, permitindo compreender os limites e as possibilidades que marcaram a inserção das mulheres no universo escolar. A promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, considerada um marco inicial da instrução elementar no país, estabeleceu a obrigatoriedade da criação de escolas de primeiras letras, incluindo pela primeira vez a previsão de educação formal para meninas (Brasil, 1827). Entretanto, a legislação refletia a mentalidade patriarcal vigente, destinando às mulheres uma formação restrita, voltada ao preparo para o casamento e às atividades domésticas, como bordado e costura, enquanto aos meninos era garantido acesso a disciplinas como geometria e conteúdos mais amplos (Louro, 2012; Valadares, 1989).

Esse cenário evidencia o problema central desta pesquisa: a desigualdade de gênero na educação brasileira durante o período imperial, em que a escolarização feminina, apesar de avanços pontuais, manteve-se limitada por condicionantes sociais, culturais e políticos. Como apontam Saviani (2013) e Aranha (2006), a ausência de uma política educacional estruturada, somada à visão de que o espaço da mulher estava restrito ao lar, dificultou a expansão da instrução para além do nível elementar.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de revisitar criticamente esse período histórico, evidenciando como a exclusão educacional das mulheres repercutiu na construção das desigualdades sociais que ainda atravessam a sociedade brasileira. Além disso, compreender as resistências e as iniciativas pioneiras, como as defendidas por Nísia Floresta (1989), permite valorizar os esforços de mulheres que desafiaram a lógica dominante e abriram caminhos para a luta por igualdade de direitos.

Assim, este artigo tem como objetivo compreender as condições que marcaram a inserção das mulheres no ensino formal durante o Brasil Imperial, analisando as contradições entre os avanços legais e as limitações sociais que moldaram a educação feminina no período. Pretende-se, ainda, evidenciar como essa escolarização restrita expressou disputas, resistências e permanências nas relações entre gênero e educação.

## 2. Educação Para As Mulheres No Período Imperial: Ensino Elementar

A educação feminina elementar foi oficialmente reconhecida pela primeira vez na legislação de 1827. Segundo Louro (2012, p. 444), “o ensino das pedagogias era o único nível acessível às meninas”. De acordo com o artigo 1º da lei, é exigida a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e localidades mais populosas conforme a demanda.

Entretanto, o artigo 11, que trata exclusivamente da educação feminina, estabelece que as escolas só seriam inovadoras nas vilas mais povoadas se os presidentes dos conselhos locais considerassem essenciais.

Essa lei pode ser entendida de duas maneiras: como uma proteção e um progresso para os direitos das mulheres, ou como uma ferramenta de preconceito.

[...] Uma lei de 1827, ao mesmo tempo em que garantia às mulheres o direito da educação, foi usada sintomaticamente como instrumento de discriminação. Essa lei estabelecia programas de estudos distintos para os colégios primários de varões, limitando às quatro operações fundamentais o ensino da aritmética às mulheres, e excluindo a geometria. (Valadares, 1989, p. 45).

Antes de a lei ser promulgada, D. Pedro I permitiu, em 1825, a abertura do Seminário de Educandas de São Paulo, também chamado de Seminário da Glória. Neste evento importante, a gestão não foi controlada pelas ordens religiosas, diferentes dos antigos asilos. Durante o seminário, as meninas foram ensinadas a ler, escrever, fazer cálculos, bordar e cozinhar, sendo vistas como protegidas contra os vícios e a depravação dos costumes.

Pode-se perceber que a educação formal externa para as mulheres já possui uma intenção de controle intrínseca, incluindo a preparação para o casamento e a vida ao lado dos maridos. Além disso, vale ressaltar que as escolas públicas para mulheres registraram uma baixa frequência, destacando a pouca importância dada à instrução feminina pelas famílias brasileiras naquela época.

[...] No seu relatório de 1832, o ministro do Império constata que as escolas de meninas são pouco frequentadas. Não é de se espantar, porque desde há muito, os pais não querem que suas filhas aprendam a ler, sob o pretexto de que a instrução de uma mulher deve limitar-se aos serviços domésticos e à costura. (Almeida, 2000, p. 61).

Segundo o relato de um ministro do Império sobre a educação feminina, muitos pais não consideravam essencial que suas filhas aprendessem a ler, escrever ou dominar conhecimentos matemáticos. Para grande parte das famílias era mais pertinente ensinar habilidades associadas aos afazeres domésticos e à costura, consideradas mais úteis para a vida no lar. Os dados oficiais de 1832 reforçam essa desigualdade: em todo o Império, havia 162 escolas destinadas aos meninos, enquanto apenas 18 eram voltadas às meninas e, destas, 8 estavam sem professoras (Almeida, 2006, p. 61).

No período da Independência, em 1822, o Brasil ainda não possuía uma estrutura educacional consolidada, tampouco um currículo definido, o que gerava lacunas significativas na formação elementar. Durante grande parte do Império, inexistia uma política educacional coerente e sistemática. A partir de 1827, contudo, houve a tentativa de organizar o ensino elementar, dividido então em três níveis: Elementar, Secundário e Superior. Duas iniciativas foram particularmente relevantes nesse processo: a Lei Geral de 1827 e a descentralização administrativa instituída pelo Ato Adicional de 1834. Ainda assim, tais dispositivos não priorizavam a educação feminina.

A partir de 1853, conforme Floresta (1989), passou-se a evidenciar a forma desigual e limitada com que a instrução destinada às mulheres era concebida no Brasil Imperial, denunciando que reformas educacionais só seriam efetivas se incluíssem, de maneira explícita, a educação das mulheres. Nas palavras da autora:

[...] Já vimos a dissolução ou inércia em que caíram os povos que mais têm desprezado ou mal dirigido a educação da mulher [...] sem o firme propósito de incluir a reforma de sua educação nos importantes melhoramentos que ocupam atualmente os brasileiros (Floresta, 1989, p. 70).

De acordo com o Art. 6 do decreto de 1827, o ensino elementar deveria contemplar conteúdos essenciais de língua portuguesa e de matemática ou cálculo, além da moral cristã propagadas pela Igreja Católica.

Art. 6º Os educadores ensinariam a ler e escrever, realizar as quatro operações aritméticas, trabalhar com frações, decimais e proporções, compreender noções básicas de geometria prática, estudar a gramática da língua nacional, e os princípios da moral cristã e da doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana, adequados à compreensão dos alunos; sendo preferíveis para leitura a Constituição do Império e a História do Brasil. (Brasil, 1827, p. 01).

Entretanto, na prática, a educação destinada às mulheres permaneceu bastante limitada, reduzida essencialmente ao ensino de leitura, escrita e operações matemáticas básicas, aquilo que efetivamente constituía o currículo escolar oferecido às meninas. Louro (2013) descreve com precisão a diferença entre o que se ensinava e o que era considerado essencial para meninos e meninas, evidenciando como essas distinções reforçavam a desigualdade de gênero no espaço escolar.

[...] Ler, escrever e contar, dominar as quatro operações e a doutrina cristã eram os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo surgiam algumas distinções: noções de geometria para os meninos, enquanto as meninas aprendiam bordado e costura. (Louro, 2013, p. 444).

Dessa forma, o currículo, a organização das escolas e a própria lógica de funcionamento reforçavam a ideia de que o espaço feminino estava restrito ao ambiente doméstico, perpetuando uma desigualdade que atravessou todo o período imperial.

Assim, a educação elementar, que representava o único nível previsto legalmente para a criação de escolas exclusivas para mulheres durante o período imperial, enfrentava diversos desafios, como a escassez de professores qualificados, a ausência de espaços e materiais adequados, além de um currículo que, na prática, era dualista, apresentando uma abordagem diferenciada para

meninos e meninas. Além disso, a emenda constitucional de 1834 introduziu a descentralização do ensino.

Como já mencionado, havia uma crença generalizada de que níveis de ensino superior ao elementar eram desnecessários para as mulheres. O ensino elementar era o único acessível e previsto em lei, mas é possível explorar como, mesmo de forma tímida e voltada à elite, a educação feminina foi oferecida em outros níveis.

Não havia ensino para crianças pequenas, pois era inimaginável uma mãe deixar seus filhos para trabalhar ou estudar. Saviani defende que a educação formal iniciava aos 7 anos, enfatizando que o ensino começava aos 7 anos e nunca antes dos 6, pois acreditava-se que “antes dessas idades, a criança aprende melhor no ambiente familiar” (Saviani, 2013, p. 153). Os jardins de infância eram considerados algo completamente absurdo, ridículo e contrário à essência humana. O Barão de Macahubas se mostrou contrário a essa ideia, considerando absurdo e também repugnante escolarizar crianças de 3 a 5 anos. A sociedade brasileira desaprovava a ideia de que as mulheres poderiam ter papel fora do lar, onde deveriam cuidar de seus maridos e filhos, dispensando a necessidade de educação para crianças menores de 6 anos.

Se o ensino primário já tinha grandes desafios, o ensino secundário era ainda mais complicado. Aranha pontua que, devido à falta de ensino público secundário para meninas, aquelas com recursos procuravam aulas em instituições privadas religiosas ou católicas. Assim, as famílias ricas tinham como alternativa apenas escolas religiosas, o que demonstravam a deficiência do ensino secundário feminino no Império e a resistência da sociedade, que questionavam a inteligência das mulheres em comparação com os homens, ignorando a importância da educação contínua para elas.

[...] Não havia vinculação entre currículos dos diversos níveis, aliás, nem se poderia falar propriamente em currículo, em razão da escolha aleatória de disciplinas, sem nenhuma exigência de se completar um curso para iniciar outro. Ao contrário, eram os parâmetros do ensino superior que determinavam a escolha das disciplinas do ensino secundário, obrigando-o a se tornar propedêutico, destinado a preparar os jovens para os cursos superiores (Aranha, 2006, p. 224).

Uma característica importante do ensino secundário dessa época é o objetivo, quase que exclusivamente, de preparar os alunos para o curso superior, o que acabava em excluir ainda mais as meninas dessa modalidade de ensino. Floresta (1989) afirma que:

[...] Em todos os pontos do Brasil, qualquer homem ou mulher que saiba ler, embora não seja no português classicamente belo de A. Herculano, e tem meios de montar uma casa de educação, julga-se para logo habilitado a arrogar o título de diretor de colégio, caricaturando o que na Europa ilustrada assim se denomina. Nenhum exame em regra se exige desses educadores da juventude



que terá de fazer um dia a glória do nosso país: eles ensinam pelos compêndios que querem, instituem doutrinas à sua guisa. O pedante goza das mesmas garantias, e quase sempre de maiores vantagens, que as inteligências superiores. (Floresta, 1989, p. 80).

A questão da coeducação – ou seja, a possibilidade de meninos e meninas estudarem juntos em uma mesma instituição – gerou intensos debates no Brasil imperial. Para grande parte da elite, da Igreja e do Estado, a convivência entre os sexos no espaço escolar era vista como uma ameaça à ordem moral, ao recato feminino e à hierarquia social estabelecida. Como lembra Louro (2013), a educação da mulher era entendida como preparatória para o lar, e a partilha dos mesmos conteúdos que os meninos significava romper com a lógica patriarcal que delimitava espaços sociais distintos para homens e mulheres.

A resistência da Igreja foi significativa, especialmente porque colégios religiosos, responsáveis por boa parte da instrução feminina no século XIX, defendiam a separação rígida entre meninos e meninas como forma de preservar a moral cristã e evitar a “corrupção dos costumes”. Também o Estado, ao regulamentar a instrução pública, reproduzia esse ideário ao estabelecer programas distintos de ensino, como no caso da Lei de 1827, que restringia o currículo feminino às “habilidades domésticas” (Valadares, 1989).

Apesar das barreiras, houve experiências que ousaram promover a coeducação, ainda que de modo tímido. Em algumas escolas particulares do Rio de Janeiro e de São Paulo, filhos e filhas de famílias urbanas frequentavam juntos as classes de primeiras letras, embora mantivessem currículos diferenciados (Almeida, 2000). Essas experiências, embora limitadas, representaram fissuras na estrutura rígida da educação imperial e demonstraram a possibilidade de novos arranjos pedagógicos.

Nísia Floresta, uma das principais vozes críticas do período, posicionou-se firmemente contra a visão restritiva que subordinava a mulher à esfera doméstica. Em sua obra *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, denunciava que negar às mulheres o acesso ao mesmo saber oferecido aos homens significava perpetuar a desigualdade social e política. Para Floresta (1989, p. 70), “a reforma da educação feminina era indispensável para o progresso da nação, pois ‘sem ela não há civilização possível’”. Sua defesa da instrução feminina como direito universal pode ser interpretada como um embrião das discussões posteriores sobre coeducação, antecipando debates que só se consolidariam no século XX.

Assim, a ideia de coeducação no Brasil imperial configurou-se mais como horizonte utópico do que como prática consolidada. As resistências da Igreja e do Estado, somadas ao conservadorismo social, limitaram a implementação desse modelo. Entretanto, as críticas de educadoras como Nísia Floresta e as experiências pontuais de escolas mistas revelam que o tema já estava em disputa, configurando-se como uma semente de transformação no campo educacional.

Algumas medidas importantes relacionadas com essa forma de ensino merecem destaque, como a descentralização de 1934 e a criação do Colégio D. Pedro II, que representou uma centralização falsa do ensino secundário, como mencionado anteriormente. Isso foi feito através do decreto de 2 de dezembro de 1837, que mudou o Seminário de S. Joaquim para Colégio de Instrução Secundária, renomeando como Colégio D. Pedro II e colocando-o sob a supervisão do governo central. A execução dessa ordem teve início em março de 1838” (Almeida, 2000, p.86). Também vale ressaltar a reforma de Leôncio de Carvalho, vista por Fernando de Azevedo como inovadora e brilhante. No entanto, não exploraremos detalhadamente as características gerais do ensino secundário, já que esse tipo de educação pública era muito limitado para os jovens.

### **3. Educação Superior para mulheres**

Embora houvesse mulheres frequentando o ensino secundário, a possibilidade de acesso ao ensino superior era quase nula para elas. Aranha diz que as mulheres se viam como portadoras de informação para entrar nos cursos universitários... Isso contrasta com a exigência de passar por exames preparatórios do Colégio D. Pedro II, mesmo sem a necessidade de diplomas, destinados apenas aos homens. A autora também relatou a entrada das primeiras mulheres na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e como participou das aulas.

Consta que a primeira mulher a se matricular na faculdade de medicina no Rio de Janeiro foi Dona Ambrozina de Magalhães em 1881. No ano seguinte duas se matriculavam – Uma delas assistia às aulas acompanhada pelo pai e a outra por uma senhora Idosa. (Aranha, 2006, p. 230).

Note-se que, quando entrou na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1882, duas mulheres estavam com companhia: uma tinha seu pai ao lado e a outra, uma senhora idosa. Isso representa a visão da sociedade da época, que via a mulher como alguém sem autonomia, sempre dependente do pai ou do marido. Naquela época, a crença era de que o cérebro das mulheres era de tamanho menor do que o dos homens, sendo isso usado com frequência para explicar a superioridade masculina em inteligência e capacidade de liderança. Devido a isso, a presença de mulheres no ensino superior era vista como algo impossível de acontecer.

Apesar da inexistência de uma exclusão explícita ao acesso das mulheres ao ensino secundário ou superior, as barreiras físicas, sociais, culturais e educacionais dificultaram muito o percurso dessas mulheres, mesmo as mais privilegiadas financeiramente. Floresta criticava a falta de valorização da educação das mulheres e manifestava a expectativa de que essa situação fosse alterada no futuro: “[...] chegará um momento em que os líderes do Brasil refletirão a importância da educação das mulheres e a tratarão com respeito e atenção. Será um tempo mais favorável para todos nós (Floresta, 1989, p. 81)



Essa configuração se agravava quando se observava o cenário regional do Império. As províncias mais próximas dos centros políticos e econômicos, como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, concentravam a maior parte das escolas femininas, enquanto regiões periféricas, sobretudo do Norte e Nordeste, contavam com pouquíssimas unidades de ensino voltadas às meninas (Almeida, 2000). Nas áreas rurais, a distância entre as residências e as escolas, a precariedade das estradas e a ausência de transporte escolar dificultavam a frequência, e a necessidade da mão de obra infantil no ambiente doméstico ou agrícola levava muitas famílias a priorizar o trabalho das filhas em detrimento da escolarização (Sá; Siqueira, 2006).

O impacto dessas barreiras também se refletia na baixa continuidade dos estudos. Mesmo quando havia acesso à instrução elementar, poucas meninas prosseguiram para níveis mais elevados, tanto pela ausência de instituições públicas secundárias quanto pela concepção social de que “a instrução de uma mulher deve limitar-se aos serviços domésticos e à costura” (Almeida, 2006, p. 61). A criação e manutenção de escolas secundárias femininas ficava, quase sempre, a cargo de colégios particulares, administrados por ordens religiosas, o que restringia o acesso às famílias de maior poder aquisitivo (Aranha, 2006).

Esse cenário consolidou um modelo educacional seletivo, no qual a escolarização feminina, mesmo no nível elementar, não se destinava à promoção da autonomia intelectual, mas à preparação para o papel social esperado de cada mulher.

Apesar de incipiente, a entrada de algumas mulheres nos cursos superiores, sobretudo de Medicina, representou um marco simbólico importante. Sua presença, ainda sob vigilância e acompanhada de figuras masculinas ou maternas, expunha o caráter contraditório da sociedade imperial: ao mesmo tempo em que negava às mulheres autonomia intelectual, aceitava timidamente sua participação em áreas vistas como extensões do cuidado, como a saúde. Esse fenômeno reforça a tese de que o acesso feminino ao saber estava condicionado à reafirmação de papéis tradicionais, e não à plena emancipação.

Além disso, os discursos científicos e médicos da época funcionaram como instrumentos de legitimação da exclusão. Teorias pseudocientíficas sobre a inferioridade biológica das mulheres, especialmente a crença em um cérebro de menor tamanho ou capacidade, reforçavam a ideia de que elas não seriam aptas a carreiras intelectuais ou de liderança. Essa naturalização das desigualdades por meio da ciência criou barreiras simbólicas tão poderosas quanto as restrições legais e institucionais (Louro, 2012).

Nesse sentido, a educação superior para mulheres no Brasil Imperial foi mais do que uma conquista restrita a poucas elites: constituiu-se em um espaço de disputa e resistência. As pioneiras que ousaram atravessar as portas das universidades abriram caminho para questionar a lógica dominante e demonstraram que a exclusão não era um destino natural, mas uma construção social. Embora minoria, sua atuação plantou sementes para o avanço das lutas educacionais e feministas nas décadas seguintes, revelando que mesmo as conquistas tímidas carregavam em si um potencial de transformação.

#### 4. Metodologia

A pesquisa desenvolvida adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e histórico-documental, voltada à análise das práticas e representações que marcaram a educação feminina no Brasil Imperial. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite o exame de produções já elaboradas sobre determinado tema, possibilitando compreender um fenômeno a partir de diferentes perspectivas teóricas. Nesse sentido, o estudo buscou revisitar fontes e autores que discutem a inserção das mulheres no campo educacional, articulando-as às transformações sociais, políticas e culturais que caracterizaram o século XIX.

A metodologia empregada fundamenta-se em uma perspectiva histórico-educacional, conforme propõe Saviani (2013), para quem a compreensão dos processos educativos deve considerar as condições históricas e estruturais de sua constituição. Assim, a análise da trajetória da educação feminina foi situada dentro das dinâmicas do Estado imperial e da mentalidade patriarcal que limitava o papel das mulheres ao espaço doméstico e à formação moral cristã.

Para tanto, o estudo utilizou como fontes primárias a Lei de 15 de outubro de 1827, que regulamentou a criação das escolas de primeiras letras e introduziu a previsão de instrução formal para meninas e os relatórios ministeriais do Império, que registravam dados sobre frequência, número de escolas e condições de ensino. Essas fontes foram interpretadas à luz de obras clássicas e contemporâneas sobre o tema, como as de Louro (2012, 2013), Valadares (1989), Almeida (2000, 2006), Aranha (2006), Saviani (2013), Floresta (1989) e Sá e Siqueira (2006), as quais oferecem importantes contribuições para a compreensão das relações entre gênero, poder e educação.

A análise seguiu um percurso interpretativo que envolveu, inicialmente, o levantamento e a sistematização das fontes documentais sobre o ensino feminino no século XIX. Em seguida, foi realizada uma revisão crítica da literatura especializada, com ênfase nos estudos que problematizam as desigualdades de gênero e a construção social do papel feminino. Por fim, as informações obtidas foram interpretadas em diálogo com o contexto político e ideológico da época, buscando evidenciar como a escolarização das mulheres, ainda que restrita, constituiu um campo de disputas e resistências.

Essa abordagem dialoga com a perspectiva proposta por Aranha (2006), ao entender a educação como um fenômeno social carregado de intencionalidades e contradições. Ao mesmo tempo, apoia-se nas contribuições de Louro (2012) e Del Priore (2013), que reconhecem o espaço escolar como lugar de produção de identidades e de tensionamento das normas sociais. Assim, mais do que descrever a exclusão educacional das mulheres, a metodologia adotada busca revelar as estratégias de resistência e as fissuras abertas no modelo patriarcal vigente, permitindo compreender a educação feminina no Brasil Imperial como um processo histórico de dominação, mas também de transformação.

## 5. Resultados e discussões

A análise dos documentos históricos e das obras consultadas permitiu identificar que a educação feminina no Brasil Imperial se configurou como um campo de tensões entre avanços formais e permanências estruturais de desigualdade. A promulgação da Lei de 1827, embora tenha representado um marco legal ao prever o acesso das meninas às escolas de primeiras letras, revelou-se mais simbólica do que efetiva. A limitação curricular, a escassez de escolas destinadas ao público feminino e a visão social de que a instrução das mulheres deveria restringir-se às atividades domésticas evidenciam que o direito à educação foi, na prática, submetido ao controle patriarcal e moralista do período.

Os resultados apontam que a política educacional do Império, ao mesmo tempo em que reconhecia a necessidade de escolarização feminina, consolidava um modelo seletivo e excludente. De acordo com Louro (2013), a diferença entre o conteúdo ensinado a meninos e meninas, sendo a eles reservadas as disciplinas científicas e a elas, as práticas domésticas, expressa a hierarquia de gênero que estruturava o próprio sistema educacional. Assim, a escola tornou-se um instrumento de reforço dos papéis sociais, reproduzindo a ideia de que o destino feminino estava ligado ao lar e ao cuidado com a família.

Contudo, a investigação também evidenciou sinais de ruptura e resistência. A atuação de mulheres como Nísia Floresta, que denunciava a exclusão e defendia a igualdade de direitos, e a presença feminina, ainda que restrita, em cursos secundários e superiores, revelam que a educação foi igualmente um espaço de contestação das normas impostas. Nesse sentido, os resultados indicam que a instrução feminina, ao mesmo tempo em que reproduzia a desigualdade, também alimentava novas possibilidades de emancipação intelectual e social.

Os dados levantados nas fontes oficiais, como os relatórios ministeriais e os registros do Seminário da Glória, mostram ainda que a concentração de escolas femininas nas províncias centrais e a ausência delas em regiões periféricas acentuaram as desigualdades regionais. Esse cenário confirma a análise de Saviani (2013) sobre o caráter elitista e excludente das políticas educacionais do século XIX, que privilegiavam as camadas mais ricas e urbanas.

Além disso, os discursos pseudocientíficos da época, que sustentavam a inferioridade biológica e intelectual das mulheres, atuaram como justificativa para a manutenção da exclusão. Como observa Aranha (2006), tais concepções serviram para legitimar um sistema educacional desigual, onde a mulher era vista como moralmente pura, porém intelectualmente limitada. Essa representação foi gradualmente questionada por educadoras e intelectuais, que perceberam na educação um meio de transformação da condição feminina.

Dessa forma, os resultados discutidos revelam que a educação feminina no Brasil Imperial não pode ser compreendida apenas como uma história de privação, mas também como um processo de disputa e resistência. Mesmo diante das restrições impostas, a presença de mulheres em espaços

educacionais, a ampliação do debate sobre o direito à instrução e a crítica às hierarquias de gênero constituíram marcos significativos de mudança social.

Assim, a análise permite concluir que, embora a escola imperial tenha funcionado como instrumento de controle, ela também se tornou um espaço de formação de consciências críticas e de ampliação das fronteiras do possível para as mulheres da época.

## 6. Considerações finais

A análise da educação feminina no Brasil Imperial evidencia que, embora houvesse avanços pontuais, como a inclusão das meninas nas escolas de primeiras letras pela Lei de 1827, a estrutura educacional manteve-se marcada por fortes restrições de gênero. Mais do que uma concessão, a instrução feminina foi conduzida como estratégia de controle social, vinculada ao ideal de preparo para o lar e para a moral cristã. Assim, a escolarização das mulheres assumiu um caráter limitado, seletivo e profundamente desigual.

Entretanto, é justamente nesse espaço de contradições que se revelam importantes movimentos de resistência. A atuação de intelectuais como Nísia Floresta e a presença de mulheres, ainda que minoritária, no ensino secundário e superior, demonstram que a educação também foi vivida como território de disputas simbólicas e sociais. Esses exemplos revelam que, mesmo diante da exclusão institucionalizada, houve tentativas de ruptura com o modelo patriarcal dominante.

Desse modo, ao revisitar criticamente o período imperial, compreende-se que a educação feminina não deve ser vista apenas como uma história de exclusões, mas também como um processo no qual emergiram experiências transformadoras. O legado desse percurso mostra que a luta pela igualdade de gênero na educação é histórica e que as conquistas atuais resultam de um longo caminho de enfrentamentos. Portanto, refletir sobre a condição das mulheres no Brasil Imperial permite não apenas compreender as raízes das desigualdades, mas também valorizar as sementes de mudança que ali foram plantadas e que continuam a inspirar o debate contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500–1889)**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2006.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500–1889): história e legislação**. São Paulo: EDUC, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.



BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1827.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 443–481.

SÁ, Maria José de; SIQUEIRA, Elizabeth. **História da educação no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VALADARES, José Ricardo. **Educação feminina no Brasil Imperial**. Belo Horizonte: UFMG, 1989.

Recebido em: 16 de outubro de 2025.  
Aceito em: 27 de novembro de 2025.  
Publicado em: 05 de janeiro de 2026.